





**Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación**

**Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y  
Deportivas.**

# **LA FIGURA DEL ADOLESCENTE COMO BASE PARA LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA**

**SU TRATAMIENTO EN TEXTOS LITERARIOS  
CONTEMPORÁNEOS Y SU RECONFIGURACIÓN A TRAVÉS DE  
LOS TEXTOS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA BAJO UNA  
PERSPECTIVA DE GÉNERO**

**Trabajo Fin de Máster**

**Curso 2010/2011**

**Autor: Francesca Ugoni**

**Director: Prof.ra Elvira Luengo Gascón**



# ÍNDICE

<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>Concepto del proyecto .....</b>	<b>9</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>9</b>
Objetivo general .....	9
Objetivos específicos .....	9
<b>CAPÍTULO 1 - ESTADO DEL ARTE .....</b>	<b>11</b>
1.1 La adolescencia en la literatura contemporánea: un abanico temático a disposición del docente .....	13
1.2 La mirada femenina hacia la adolescencia .....	16
1.3 Las obras del proyecto: entre tradición e innovación .....	23
1.3.1 <i>Nada</i> , de Carmen Laforet .....	23
1.3.2 <i>Los jefes</i> y <i>Los cachorros</i> , de Mario Vargas Llosa .....	30
1.3.3 <i>Beatriz y los cuerpos celestes</i> , de Lucía Etxebarria .....	39
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGÍA .....</b>	<b>43</b>
2.1 Descripción de los métodos utilizados .....	45
2.2 Temporalización .....	46
2.3 Participantes .....	47
2.3.1 Contextualización del alumnado .....	48
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISIS DE LOS DATOS .....</b>	<b>49</b>
3.1 Análisis de las encuestas .....	51
3.2 Análisis de los textos .....	58
<b>Dificultades e incidencias .....</b>	<b>63</b>
<b>Plan de diseminación .....</b>	<b>63</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>65</b>

<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>67</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>71</b>
Anexo I – Primera encuesta.....	71
Anexo II – Segunda encuesta .....	76
Anexo III – Pequeña antología de textos .....	78

## Introducción

No cabe duda de que la investigación educativa constituye un instrumento valioso para reflexionar sobre la práctica docente y aportar mejoras significativas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Cualquier proyecto de investigación en este ámbito se plantea un doble objetivo, tanto a nivel general como a nivel particular del aula. Por un lado, lo que se pretende es observar en un contexto determinado los procesos que se ponen en marcha con respecto al objeto de la investigación, para luego extender las observaciones a otros contextos y trabajar a la construcción de conocimientos de carácter teórico. Por otro lado, existe un objetivo más específico, que se procura alcanzar a nivel de aula, en la realidad concreta en la que se lleva a cabo el proyecto de investigación. Desde esta perspectiva, la investigación viene a ser una manera para conocer a los estudiantes y detectar su grado de recepción con respecto a propuestas innovadoras.

La innovación es otro aspecto crucial de la práctica docente, que contribuye de manera importante al buen desarrollo del proceso formativo. Francisco Imbernón define así el concepto de innovación educativa:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (1996: 64)

La innovación es, pues, un proceso multidimensionado, que provoca modificaciones tanto en el contenido, como en la metodología y en la evaluación.

Un concepto que está íntimamente relacionado con la innovación es el de motivación, unánimemente considerado uno de los factores clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Motivar a los alumnos al estudio de una materia no es una tarea simple y los docentes se encuentran cada día con estudiantes desmotivados, a los que les importa muy poco de lo que se les está proponiendo. Una manera para despertar el interés del alumnado es plantear los contenidos de manera alternativa, hacer salir a los chicos de la rutina y favorecer su implicación y participación en la actividad en el aula. Todo eso se consigue a través de la innovación educativa, cuyo objetivo primario es provocar cambios en la práctica docente con la finalidad de mejorar el proceso formativo.

El presente trabajo da cuenta de un proyecto de investigación e innovación educativa en el ámbito de la Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura que ha sido llevado a cabo con algunos alumnos de ESO y Bachillerato durante un período de prácticas en un Instituto,

previsto en el currículo del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

El trabajo está estructurado en distintos apartados, empezando por la explicación de la concepción del proyecto y de los objetivos del mismo, tanto generales como específicos. En el primer capítulo del documento se da cuenta del estado del arte con respecto al tema tratado, es decir la adolescencia en la literatura española e hispanoamericana contemporánea, haciendo especial hincapié en el análisis de las obras tratadas en el aula. El segundo capítulo está dedicado a la explicación de los aspectos más prácticos de la realización del proyecto. Concretamente, se proporcionan informaciones sobre las personas involucradas, el tiempo invertido y la metodología aplicada. Finalmente, en el último capítulo se analizan y se discuten los datos recogidos y se trata de sacar conclusiones significativas que puedan contestar a las preguntas que se hallan en la base de la investigación. Para terminar, se da cuenta de las dificultades e incidencias encontradas a lo largo del trabajo, así como del plan de diseminación pensado para dar a conocer el proyecto y se sacan las conclusiones del mismo.



## Concepto del proyecto

El presente trabajo pretende ser un inicio de investigación sobre el tratamiento del tema de la juventud y la adolescencia en la literatura contemporánea, tanto española como hispanoamericana. La idea nace en el seno de un proyecto más amplio sobre la sociopoética de la identidad, propuesto y coordinado por la Profesora Elvira Luengo Gascón. Más concretamente, la línea propuesta es *Sociopoética de la identidad: análisis del discurso autoficcional en el lenguaje de los adolescentes* y tiene un doble objetivo: por un lado, se propone conocer las poéticas literarias en torno al discurso autoficcional de los adolescentes y, por otro, analizar y contrastar textos reales de chicos y chicas desde diferentes perspectivas y teorías lingüístico-literarias. Además, el trabajo, se inscribe en el marco de la innovación educativa, con el fin de aportar mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante una labor de investigación en la acción.

## Objetivos

### Objetivo general

El objetivo general del proyecto es analizar la imagen que los/las adolescentes tienen de sí mismos/as y de sus coetáneos y averiguar el grado de identificación de los alumnos y alumnas con algunos modelos de adolescentes ofrecidos por la literatura española e hispanoamericana contemporáneas. Estamos también interesados en destacar, si las hay, las diferencias de género en dichas representaciones.

### Objetivos específicos

Para cumplir con los objetivos más generales, nos hemos marcado unos objetivos específicos, que nos han orientado a la hora de plantear y realizar el proyecto de forma clara y ordenada.

Desde el punto de vista de la investigación sobre el tema de la sociopoética de la identidad, lo que queremos hacer es examinar la manera en que se representa la experiencia adolescente en algunos textos de la literatura contemporánea. En concreto, hemos centrado nuestro análisis en las siguientes obras: *Nada*, de Carmen Laforet, *Los jefes* y *Los cachorros*, de Mario Vargas Llosa y *Beatriz y los cuerpos celestes*, de Lucía Etxebarria. A partir de la lectura y comentario de algunos fragmentos de dichas obras, hemos pretendido despertar en los alumnos una reflexión sobre la adolescencia y la condición de los jóvenes, con especial

atención a su propia identidad. Para sacar conclusiones sobre la percepción que los adolescentes tienen de sí mismos, ha sido interesante investigar el grado de identificación de los chicos y chicas con los protagonistas de los textos presentados y luego analizar algunas composiciones de carácter autobiográfico realizadas por ellos mismos. Todas las consideraciones sobre las cuestiones que acabamos de comentar se han planteado desde una perspectiva de género, con el fin de destacar eventuales diferencias en las percepciones de los chicos y de las chicas.

Por lo que atañe al ámbito de la innovación educativa, nos hemos marcado el objetivo fundamental de aproximar a los alumnos a obras de la literatura contemporánea que aborden temas cercanos a su propia experiencia como adolescentes, todo esto encaminado a estimular la motivación de los alumnos al estudio de la literatura.

Los objetivos que hemos ido desglosando, se concretan en las que son las preguntas de investigación, a saber:

- ¿Qué imagen tienen los adolescentes de sí mismos?
- ¿En qué medida los adolescentes se identifican con los protagonistas de los textos propuestos?
- ¿Existen diferencias de género apreciables en las respuestas a las preguntas anteriores?

# **CAPÍTULO 1**

## **ESTADO DEL ARTE**



## 1.1 La adolescencia en la literatura contemporánea: un abanico temático a disposición del docente

Todo el mundo concuerda en definir la adolescencia como una época de crisis, en la que los chicos y las chicas trabajan constantemente para construir su identidad de hombres y mujeres. Es la edad en que las emociones predominan sobre los cálculos, el momento en que el amor se presenta con toda su fuerza, la amistad alcanza su plenitud y el deseo de rebelión se hace más intenso.

Nuestros alumnos se encuentran precisamente en esta fase de su vida. Por un lado, desean alejarse de la seguridad de la infancia y empezar a andar por sí solos pero, por otro lado, necesitan referencias en las que apoyarse. La literatura, con su variedad de temas y estilos constituye sin duda alguna un caudal de modelos de conducta que pueden despertar la reflexión de los chicos y chicas acerca de su propia condición, acompañarles en esos años de cambios y de desazón interna y mostrarles caminos y valores que puedan seguir.

Estudiar el tema de la adolescencia en la literatura es una tarea tanto fascinante como compleja, ya que muchos autores han elegido a jóvenes y adolescentes como protagonistas de sus obras. Si pensamos en las obras de la literatura europea contemporánea que han tenido mayor difusión e impacto sobre el público, no podemos olvidar *El diario de Ana Frank* o *Mirando hacia atrás con ira*, de John Osborne, por citar algunas. La razón de tanto éxito se debe a que esos jóvenes autores hablan de cuestiones que parecen no entenderse por quienes no pertenecen al mundo juvenil, hecho que favorece en los lectores adolescentes la puesta en marcha de un importante mecanismo de identificación. La literatura puede, como ya hemos dicho, mediante la identificación con los personajes, ayudar al joven, orientarlo, hacer que vaya asumiendo su yo a la vez que aprenda a conocer su entorno y a valorarse a sí mismo. Como nos recuerda Michèle Petit “los lectores son activos, desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto y deslizan entre las líneas su deseo, sus fantasías, sus angustias” (Petit, 2001: 45). Claro está que todo lector, sea joven o adulto, puede experimentar esto, pero en la adolescencia el proceso de identificación se hace más urgente y los lectores son más sensibles a los vínculos que se pueden establecer entre el texto y su propia vida:

Los adolescentes acuden a los libros en primer lugar para explorar los secretos del sexo, para permitir que se exprese lo más secreto, que pertenece por excelencia al dominio de las ensoñaciones eróticas, las fantasías. Van en busca además de palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que los

atormentan. Indagan en distintas direcciones, sin hacer caso de rúbricas y líneas demarcatorias entre obras más o menos legítimas. Y encuentran a veces el apoyo de un saber, o bien, en un testimonio, en un relato, en una novela, en una poesía, el apoyo de una frase escrita, de un discurso ordenado, de una escenificación. Al poder dar un nombre a los estados que atraviesan, pueden ponerles puntos de referencias, apaciguarlos, compartirlos, y comprenden que esos deseos y esos temores que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz. (Petit, 2001: 46)

Se desprende enseguida que el estudio de esta literatura o, mejor dicho, de la literatura desde este punto de vista, ofrece una riqueza de perspectivas que atañe directamente al mundo de la educación. En primer lugar, este tipo de enfoque constituye una ocasión para los profesores de conocer a sus estudiantes y para los alumnos de conocerse a sí mismos y a sus compañeros, ya que permite tratar temas que favorecen su participación y aportación personal. Además, es una manera de hacerles ver a los alumnos que la literatura no es un mundo tan lejano e inaccesible, sino que en ella pueden encontrar la expresión de sus mismas emociones e inquietudes. Desde luego, en el panorama literario contemporáneo español hay muchísimo material disponible que los profesores podemos trabajar para introducir ideas innovadoras en nuestra práctica docente y subir el nivel de motivación de nuestros estudiantes con respecto al estudio de la literatura.

Uno de los temas más frecuentes en la literatura novelesca y no solo es, sin duda alguna, el amor, una experiencia vivida por todos y que por todos puede ser comprendida. Sea que se trate de una experiencia presente, de un recuerdo del pasado o de un sueño de cara al futuro, cualquier adolescente puede identificarse con un personaje enamorado. El amor suele aparecer en la vida del adolescente en toda su fuerza, en término del todo o nada. Hay infinidad de historias de amor adolescente, desde las pasiones más delicadas y puras, casi infantiles, hasta los más importantes descubrimientos sexuales. Algunos ejemplos en la literatura contemporánea son las novelas *La Insolación*, de Carmen Laforet, *Crónica del Alba* de Ramón Sender o *Aún es de día*, de Miguel Delibes. Esta última, injustamente poco conocida, diseña con un evidente sentimiento de comprensión uno de esos frecuentes casos de timidez, que perjudican a los adolescentes en sus relaciones con el otro sexo. El protagonista, enamorado de una chica muy guapa, es constantemente humillado por la mirada irónica que esta le otorga y por la condición de indiferencia a la que está condenado. En *La insolación*, se retrata a un adolescente, Martín que, gracias a la audaz Anita, va descubriendo poco a poco el lado femenino del mundo.

La juventud es la edad de la amistad. Con el paso del tiempo, los adultos comprendemos que nuestras relaciones amistosas se basan más bien en una situación de

comprensiva camaradería, que en un exaltado cariño y que el secreto de amistades duraderas es no exigir demasiado. Pero la adolescencia no lo concibe así. La amistad en la adolescencia es de total y verdadera entrega y no admite traiciones. En una etapa en la que el amor empieza a desestabilizar la vida del joven, la amistad viene a ser un refugio seguro. Lo es para el protagonista de *La vida sale al encuentro*, de José Luis Martín Vigil, conocido sobre todo en la década de los sesenta como uno de los autores españoles de literatura juvenil más prolíficos. La novela está inspirada en su propia experiencia como educador y relata el tránsito por la adolescencia de unos jóvenes de la burguesía de la España de los 50. El protagonista pasa por varios momentos de crisis y lo único que le da serenidad es la compañía de un amigo sincero, capaz de estar a su lado por horas hablando apenas, con la única intención de concederle apoyo. Veremos más adelante cómo la amistad constituye un tema central en *Nada*, de Carmen Laforet y en algunos trabajos de Mario Vargas Llosa.

Otra cuestión crucial en la adolescencia es el choque de las generaciones. Siempre se levanta una barrera entre los jóvenes y sus mayores, pero muy a menudo la incompreensión desemboca en un conflicto cada día más áspero. Los adolescentes se sienten los amos de la situación y todo lo que opinan sus padres se les antoja error o convención. Los adultos, por su parte, no siempre se esfuerzan para entender una juventud que les parece rebelde y superficial. Para muchos padres resulta más cómodo esconderse detrás de un “los chicos son así; hay que dejarlos” que intentar prestarles sincera atención. El resultado es que los jóvenes no se sienten comprendidos y se van cerrando cada día más en sí mismos. Claro está que hay otros tantos casos de jóvenes para los que la relación con los padres es complicada pero no llega a ese conflicto violento que genera alejamiento y soledad. Numerosas son las historias de hijos oprimidos y asfixiados por los padres, empezando por la famosa *Carta al padre* de Kafka. Este tema está particularmente presente en la literatura escrita por las mujeres durante el régimen franquista, que impuso graves limitaciones a la libertad de las chicas. En algunas de las novelas de Ana María Matute, Rosa Chacel o Carmen Martín Gaité, por ejemplo, los mayores suelen caracterizarse como los representantes del modelo impuesto y siempre acaban por chocar con el deseo de independencia de las adolescentes. En el apartado que viene a continuación abordaremos de manera un poco más detallada esta cuestión de la visión de la figura del adolescente desde la perspectivas de algunas grandes autoras.

Los que acabamos de mencionar son solo unos pocos temas que podrían orientar un planteamiento diferente de la didáctica de la literatura contemporánea en Secundaria y Bachillerato. El objetivo de este breve recorrido era poner de relieve la posibilidad de

proponer el estudio de autores y textos canónicos e imprescindibles para la formación de una sólida cultura literaria de una forma más atractiva y estimulante para los alumnos.

## **1.2 La mirada femenina hacia la adolescencia**

En los años ochenta del siglo pasado se abría en España la polémica sobre la existencia o no de una “literatura de mujeres”, radicalmente opuesta en lenguaje, temática y perspectiva a la “de los hombres”. En 1982, la novelista Carme Riera publica en la revista barcelonesa *Quimera* un artículo titulado “Literatura femenina: ¿un lenguaje prestado?”, que da pie a un debate que sigue generando interés entre los críticos de la literatura y los propios escritores.

Es sabido que es a partir del siglo XX cuando se asiste al florecimiento de las voces femeninas en el panorama literario occidental y, con ello, a la afirmación de nuevas perspectivas. En aquellos años, la evolución de la sociedad misma fue marcada por un cambio importante del papel desempeñado por la mujer. Desde una posición subordinada con respecto al hombre en todas las esferas de la vida, las mujeres fueron apoderándose del espacio que les correspondía y, sobre todo, de la conciencia de su valor y de su relevancia en la sociedad.

Tal y como afirma Biruté Cipliauskaitė (1994), la literatura contemporánea se hace testigo de un proceso de concientización por parte de las mujeres, ligado tanto a las experiencias pasadas como a las cuestiones más actuales (sexualidad, maternidad, vida laboral, etc...). En muchas escritoras, dicho proceso se realiza a partir del recuerdo de acontecimientos pasados, vividos durante la infancia y la adolescencia, hecho que convierte esta literatura en algo sumamente interesante para los fines de nuestro trabajo. Además, a pesar de los temas tratados en cada una de ellas, las obras contemporáneas escritas por mujeres comparten la atención a la otra cuestión crucial de nuestra investigación: la construcción y afirmación de la identidad, en concreto de una identidad femenina independiente de aquella del hombre y preparada a todo desafío que la sociedad actual plantea. La construcción de la identidad pasa a través de varias etapas y es el resultado de experiencias diferentes, pero igualmente significativas, vividas por las protagonistas a lo largo de su juventud. Como veremos más detenidamente en el capítulo siguiente, por ejemplo, dos adolescentes tan distintas como Andrea de *Nada* y Bea de *Beatriz y los cuerpos celestes* siguen caminos casi opuestos que, sin embargo, las llevan a una meta común: la adquisición de una sólida individualidad, que les permite enfrentarse con los retos de la edad adulta.



Sin tener la intención de entrar aquí en el debate sobre la existencia y caracterización de una literatura femenina, lo que sí queremos hacer es dar cuenta brevemente de las aportaciones de algunas grandes escritoras del panorama literario contemporáneo, con especial atención a su mirada hacia la realidad juvenil. A este respecto, las palabras de Carmen Riera son particularmente llamativas:

Sin duda los temas han sido distintos [con respecto a los tratados por hombres], lo siguen siendo todavía, puesto que la mujer, que accede a la literatura con posterioridad al hombre, se pregunta de entrada por ella misma.  
El hombre en cambio, no se cuestiona en función de su sexo, lo recuerda Simone de Beauvoir, sino como persona, ya que está seguro de pertenecer a los dominadores.  
(Riera, 1982: 12)

Tal y como aclaramos al principio, este trabajo no pretende dar cuenta de manera exhaustiva de todas las representaciones que de los adolescentes ofrece la literatura contemporánea, sino que se trata más bien de un esbozo por el cual esperamos trazar un camino para un futuro y más elaborado desarrollo del tema.

Dicho esto, al tratar algo más detenidamente la perspectiva femenina sobre la adolescencia, nos limitaremos a examinar la postura de unas pocas autoras “consagradas”, conscientes de que estamos dejando de un lado a otras muchas igualmente significativas. Ya que estamos trabajando en un contexto educativo, el de la didáctica de la literatura, nuestra elección se ha orientado hacia algunas de las autoras consideradas canónicas, cuyas obras constituyen los pilares de las programaciones didácticas, además de ser cruciales en el panorama literario hispánico. En concreto, en este capítulo haremos referencia a María Zambrano y Carmen Martín Gaité, mientras que en el siguiente abordaremos en detalle la obra de Carmen Laforet y de Lucía Etxebarria, cuyas novelas forman parte del corpus textual del proyecto de investigación.

Si bien se trate de una autora etiquetada como filósofa, María Zambrano, en su novela *Delirio y destino*, escrita en La Habana a comienzos de los años cincuenta pero publicada solo en 1989, retrata su vida estudiantil en Madrid, en la Facultad de Filosofía y Letras, entre las clases del profesor Ortega y Gasset y la entrega a la causa republicana. En el libro, que se podría calificar como una autobiografía, la autora no va proporcionando datos de la vida real, sino que presenta una visión interior de sí misma y de la Historia que ha vivido. En línea con lo que se ha dicho acerca de la tendencia de las mujeres escritoras a plasmar su historia en forma de recuerdos, Zambrano nos muestra que el método para conseguir una visión interior de la propia vida es retroceder para poder ver las cosas mejor, siendo conscientes de la

distancia de las situaciones. Para referirse a la protagonista de su novela, la autora utiliza la tercera persona, pero es evidente que las anécdotas contadas son propias de su vida. Se trata de una adolescente que ya desde niña manifiesta una profunda pasión por la educación y el estudio; para la niña Zambrano “la Escuela era lo mejor, en ella no tenía frío [...] sabía más que ellas, andaban con libros y algunas hasta escribían ya y todo eso era atrayente, cálido” (Zambrano, 1989: 19). Al hacerse mayor, se convierte en una chica estudiosa y tenaz, que desea adquirir su propia independencia personal e intelectual. Sin embargo, al igual que muchos adolescentes, sufre fuertes presiones sociales que en algunas ocasiones desencadenan momentos de profunda crisis ante el porvenir. En el caso específico de nuestra autora y protagonista de la novela “la profunda crisis [...] se desencadenó en su ser tras tener que enfrentarse a un mundo en que la presencia femenina se aceptaba sólo a cambio de que no se cuestionara la hegemonía del discurso masculino” (Elena Laurenzi, citada en Mangini, 2001: 136). Lo que la sociedad esperaba de una joven mujer era que deseara formar una familia y dedicarse a ello por completo, olvidándose de sus pasiones y ambiciones personales. Tras pasar una grave enfermedad, la joven Zambrano adquiere finalmente su propia, sólida identidad, que le permite sacar adelante su vocación pese a las presiones externas. Hacia el final de *Delirio y destino* leemos: “hay que pasar por todo, hay que pasar por los infiernos de la vida para llegar a escuchar los números de la propia alma” (Zambrano, 1989: 286).

La adolescente de Zambrano se configura pues como una luchadora, presionada constantemente por una sociedad que de ninguna manera fomenta la independencia de la mujer. Es una chica que, como todas sus compañeras, está preocupada por su futuro e incluso llega a dudar de lo que ella misma ha elegido. Pero es una muchacha fuerte, que sabe sacar lo bueno de los momentos de dificultad para hacerse aun más fuerte y lograr afirmar su propia identidad de persona y de mujer.

En más de una ocasión hemos recordado cómo la adolescencia es la época en la que la identidad de una persona sufre más transformaciones, que la llevarán a afirmarse como individualidad en la adultez. De ahí que para los fines de nuestro trabajo adquiere especial interés el género de la novela de formación, ya que sigue la evolución de un personaje a lo largo de las etapas cruciales de su existencia. Una de las autoras que, en el conjunto de su obra, esboza múltiples personajes en proceso de desarrollo, los que Rolón-Collazo (2002: 53) llama “personajes dialógicos”, es Carmen Martín Gaité, cuyos escritos han sido leídos en varias ocasiones como *bildungsroman*. Los personajes dialógicos son “personajes terrenales que evolucionan, cambian y se contradicen en sus acciones, siempre en proceso” (pp.53-54).

Al igual que María Zambrano, Martín Gaité constituye una referencia para la escritura de las mujeres españolas en el ámbito narrativo y ensayístico. El tema recurrente de sus primeras obras es la insatisfacción de las jóvenes mujeres de la burguesía española, que viven vidas sosas y aburridas, asfixiadas por las convenciones sociales propias del régimen franquista. Los retratos de Martín Gaité presentan a mujeres insatisfechas e infelices, pero inconformistas y inquietas, que desean romper con las reglas marcadas para poder cumplir con sus aspiraciones. Muchos de estos personajes, precisamente por ser *in fieri*, son adolescentes, especialmente jóvenes chicas, que encarnan los conflictos propios de su edad.

Ya desde los primeros años, la producción de la autora aborda el tema de la tensión sufrida por las chicas entre lo que constituye el modelo de mujer promocionado por el régimen franquista y la mujer universitaria que, desde el colegio y el instituto, se dedica al cultivo de sus pasiones e intereses intelectuales. Esta misma cuestión se vuelve a plantear en la novela *Entre visillos* y también en la producción cuentística anterior y posterior a ella. Por lo que atañe a *Entre visillos*, publicada en 1958 y ganadora del Premio Nadal, tanto la creación de la misma como el tiempo de la historia se sitúan en el contexto social de la España de los años cincuenta, es decir cuando imperan los modelos de género impuestos por el nacionalcatolicismo. Como sabemos, la moral establecida por el régimen fue especialmente dura con respecto a la mujer, a la que concedía únicamente el papel de madre y esposa, de “ángel del hogar”.

La novela relata precisamente cómo vive un grupo de jóvenes chicas en una ciudad de provincias durante esos años, cuáles son sus proyectos, creencias, diversiones y, sobre todo, cómo van construyendo su identidad. Eje central viene a ser pues el proceso de construcción y afirmación de la identidad, caracterizado por un constante conflicto entre la opresión social y el deseo de libertad personal. Al igual que en *Delirio y destino* está presente en la novela de Martín Gaité el elemento autobiográfico, como declara la propia autora en una entrevista de 1979:

*Entre visillos* lo escribí como una especie de rechazo de ese mundo provinciano del que yo huía. Yo tenía veintitantos años y acababa de llegar a Madrid. Hay una crítica, aunque sin crueldad, de ese mundo pequeño y demasiado cerrado de mi infancia y juventud. (Fernández, 1979: 171, citado en Jurado Morales 2003: 57-58)

De manera semejante a *Nada*, de Laforet, de la que nos ocuparemos más adelante, *Entre visillos* pone de manifiesto que la única manera de escapar a la moral vigente es huir a otro lugar, donde se puedan realizar los deseos y los proyectos de vida de los protagonistas. El

título de la novela es significativo en este sentido, ya que transmite la idea de un lugar cerrado, desde el cual solo se puede entrever el mundo a través de visillos. Sin embargo, en este contexto no faltan las rebeliones y los intentos de afirmación personal, realizados por las *chicas raras* protagonistas de la novela. De acuerdo con la propia Martín Gaité

La chica rara, cuyo reinado inauguró la heroína de Carmen Laforet, no solo rechazaba la retórica realización de “sus labores” predicada por la Sección Femenina, sino que empezaba a convivir con una idea inquietante, difícil de encajar y de la que cada cual se defendía como podía: la de que no existe el amor de novela rosa. (Martín Gaité, 1999: 122).

Se trata entonces de chicas que no aceptan pasivamente las normas establecidas, sino que las cuestionan desde criterios personales y en algún modo se rebelan a ellas. Natalia y Elvira, dos de las protagonistas de *Entre visillos*, representan el arquetipo de la “chica rara”, en contraste con el “ángel del hogar” propuesto por el sistema.

La acción se desarrolla en una ciudad de provincias identificable con Salamanca y cuenta la vida de los jóvenes de la burguesía, especialmente de las mujeres. Sin olvidar el carácter de testimonio histórico de la novela, para los fines de nuestro trabajo merece la pena fijarse en aquellos aspectos que puedan concurrir en trazar un perfil de los jóvenes y adolescentes en la obra de Martín Gaité. En línea con las características de la literatura de la época, orientada hacia el realismo social, *Entre visillos* presenta un protagonista colectivo, con distintas historias paralelas desarrolladas por diferentes personajes, entre los que destacan Pablo Klein, Natalia, Julia y Elvira. Dos de ellos, Pablo y Julia, no constituyen específicamente el foco de interés en el ámbito de nuestra investigación porque, aun siendo jóvenes alrededor de la treintena, ya no los podemos definir adolescentes. Así pues, los dos personajes centrales para nuestra investigación son Natalia, de dieciséis años, huérfana de madre, y Elvira, la hija del director del Instituto de la ciudad, que acaba de fallecer.

La novela comienza con el diario de Natalia, que nos cuenta de su amiga Gertru, de su misma edad, que se va a casar dentro de varios meses con Ángel, un chico mayor que ella que es piloto. Como a Ángel no le gusta que su futura esposa siga estudiando, Gertru no se vuelve a matricular para el último año de Bachillerato, pero está igualmente contenta porque todo el mundo la apoya en su decisión. Invitada por su amiga a una fiesta del aeropuerto, Natalia, a la que no le gustan las conversaciones y las aficiones de las chicas de su edad, rechaza la invitación. No le apetece pasar el tiempo hablando de novios, ropa y cotilleos, sino que prefiere leer, dibujar y andar en bicicleta, con lo cual siempre busca la manera para estar sola y no tener que aguantar lo que para ella no son más que tonterías. Antes del matrimonio,

Natalia desea realizarse a sí misma como persona, cultivando sus pasiones y viviendo experiencias que le abran la mente, como irse a estudiar la carrera a Madrid. La chica encuentra en Pablo, el nuevo profesor de alemán del Instituto, que ha vivido muchos años en el extranjero, un confidente precioso, que la incita a seguir por su camino y alejarse del ambiente cerrado y opresivo de la ciudad. En cuanto a la historia de Natalia, la novela presenta un final abierto porque, de hecho, no sabemos si logrará realizar su sueño; sin embargo, lo fundamental es destacar la postura de esta joven mujer que, a pesar de la opinión de su padre y de las expectativas de la sociedad, no renuncia a su forma de ser y no está dispuesta a amoldar su propia identidad.

Elvira, en cambio, aunque comparta muchos de los rasgos de la personalidad de Natalia, acaba por ajustarse, por lo menos eso parece, al modelo femenino dominante en la sociedad en la que vive. Elvira es la hija del director del Instituto de la ciudad y, como Natalia, ama estar sola y se dedica a pintar y a leer. Al principio de la novela, la vemos obligada al respeto del luto, de acuerdo con las normas sociales de la época. Su padre acaba de morir y ella, entre otras cosas, debe vestir de negro y aparentar tristeza, además de no poder salir e ir al cine con sus amigas durante un año. Por voluntad de su madre, las persianas de la casa están constantemente cerradas, provocando en la muchacha una insoportable sensación de opresión:

—¿Qué piensas? ¿Estás triste? [le dice Emilio]  
 —Ni siquiera. Embobada. Me aburro, ¡si vieras cómo me aburro!  
 —Pero, ¿por qué? ¿qué piensas?  
 —Nada. ¿No te digo que nada? No es vivir, vivir así.  
 (Martín Gaité, 1991: 124-125)

Emilio es amigo de Elvira de toda la vida y está locamente enamorado de ella, a pesar de que Elvira asegure que no quiere tener novio, porque se sentiría aún menos libre de lo que se siente ahora. Como le dice a su amigo, sufriría demasiado las presiones de los demás, que siempre estarían observándola y juzgando su forma de comportarse: “¿Tú sabes lo que es pasarse a lo mejor tres años de novios formales, con la gente pendiente de si nos cogemos las manitas o nos las dejamos de coger? Anda, no” (Martín Gaité, 1991:198). Sin embargo, cuando conoce a Pablo empieza a sentir una fuerte atracción por él e incluso se atreve a confesarle su deseo de libertad: “Yo, por ejemplo, hoy aquí, lejos de la gente y de las circunstancias que me atan, me olvido del cuerpo, no me pesa, sería capaz de volar; pero en cuanto me ponga de pie y eche a andar hacia casa se me vendrá todo el recuerdo de mi limitación, eso quiero decir, ¿lo entiende?” (Martín Gaité, 1991: 137). Unos días después de esta conversación, estando los dos a solas en casa de Elvira, Pablo la besa pero ella se aleja porque oye que viene alguien. Antes de despedirse ella le pregunta que si pensará que es una

“fresca”, pero Pablo le contesta que la ha besado porque le había parecido que ella lo deseaba. La chica entonces se enfada y le pide que se vaya. Un tiempo después, se vuelven a ver en ocasión de una visita de Pablo a casa de Elvira y, después de un diálogo un poco agrio en el que el chico le hace notar que ella no acepta las críticas, ella se va a su habitación llorando. Cuando Pablo se va, Elvira le dice a su madre que quiere casarse con Emilio lo antes posible. Antes de irse de la ciudad, Pablo tiene un último encuentro con Elvira delante de su pensión. La muchacha le pregunta que si puede subir pero él le dice que mejor que no porque ya sabe como va a acabar eso. Elvira se enfada y le dice que no la trate “como una fulana”; Pablo le contesta que ella no es una chica sincera y directa y le pide que se vaya.

Al igual que en la historia de Natalia, la de Elvira queda sin terminar. De todas formas, no es complicado notar la diferencia entre las dos chicas. Por un lado está Natalia, decidida y segura de sí misma; no tiene miedo al conflicto con su padre si la razón es la afirmación de su propia identidad:

“Nos volvemos mayores y él no lo quiere ver, que la tía Concha nos quiere convertir en unas estúpidas, que sólo nos educa para tener un novio rico, y que seamos lo más retrasadas posible en todo, que no sepamos nada ni nos alegremos con nada, encerradas como el buen paño que se vende en el arca y esas cosas que dice ella a cada momento [...] Le he dicho que si tengo que ser una mujer resignada y razonable, prefiero no vivir” (Martín Gaité, 1991: 232- 233).

Elvira, en cambio, sea cual sea la razón en la base de su decisión de casarse con Emilio, se revela una chica débil, asustada por sus propias emociones, que acaba por renunciar a ella misma y a la libertad que tanto ha dicho de desear.

Este breve análisis de las jóvenes protagonistas de *Delirio y destino* y de *Entre visillos* nos ha permitido poner de relieve cuál es la visión de la adolescencia en la obra de las dos autoras. Desde luego, la producción narrativa y cuentística de Carmen Martín Gaité ofrece otros numerosos ejemplos de personajes adolescentes, que merecería la pena analizar para poder avanzar conclusiones más generalizadas. De la misma manera, la literatura hispánica contemporánea cuenta con otros autores y obras de enorme interés, que nos proponemos estudiar en trabajos sucesivos.

### 1.3 Las obras del proyecto: entre tradición e innovación

A la hora de llevar mi proyecto a la práctica, debido al poco tiempo disponible, tuve que elegir unos pocos escritores para trabajar con los alumnos y éste ha sido uno de los momentos más difíciles. He decidido basar mi elección en un criterio relativamente sencillo y, según mi parecer, acertado, si tenemos en cuenta que todo lo que estamos realizando ha de insertarse en un contexto concreto, es decir un aula de Secundaria. Por eso, no me ha parecido correcto prescindir de las programaciones de Lengua Castellana y Literatura e introducir material completamente ajeno, así que he elegido mis tres autores intentando establecer cierto equilibrio entre “tradición” e innovación. En concreto, trabajé con los alumnos *Nada*, de Carmen Laforet, *Los jefes* y *Los cachorros*, de Mario Vargas Llosa y *Beatriz y los cuerpos celestes*, de Lucía Etxebarria.

La obra de Carmen Laforet constituye una pieza fundamental en el panorama literario contemporáneo y se inscribe en la línea del planteamiento tradicional de la literatura. Mario Vargas Llosa es un autor que se sitúa a mitad de camino entre “tradición” e innovación. A pesar de ser ya un autor canónico en el panorama hispanoamericano, después del Premio Nobel su aceptación en las programaciones didácticas ha ido creciendo. De hecho, en el Centro donde realicé el proyecto, a partir de este año, *Los cachorros* ha sustituido *El cuarto de atrás* de Carmen Martín Gaité como libro de lectura obligatorio. Finalmente, Lucía Etxebarria se propone como elemento innovador, ya que esta autora suele quedar excluida de la lista de autores a estudiar en Secundaria y Bachillerato.

En las páginas que vienen a continuación, presentaremos cada una de las obras trabajadas, tanto desde un punto de vista general como desde la perspectiva que nos interesa, es decir centrándonos en el planteamiento del tema de la adolescencia.

#### 1.3.1 *Nada*, de Carmen Laforet

Pese a ser una de las novelas fundamentales de la literatura de la posguerra, los estudios sobre *Nada* siempre se han orientado más a investigar su carácter de testimonio acerca de la condición social, moral y económica de la España de los cuarenta. *Nada* apareció en 1944, en un momento de profunda crisis para la sociedad española, que acababa de salir de la guerra con la perspectiva de una larga dictadura. Muchos de los escritores e intelectuales más destacados no tuvieron otra opción que marcharse de su país y los que decidieron quedarse

tuvieron que conformarse con la ideología franquista. En el caso de las mujeres, la situación era aún más grave, ya que estaban condenadas a la marginación y lo único que podían escribir eran novelas rosa, dirigidas sobre todo al público femenino burgués. Sin embargo, la joven Carmen Laforet, a los veintitrés años, logró que su voz saliera del silencio con una novela que llamó la atención de la crítica. La historia de Andrea, de sus parientes y de sus vidas en el piso de la calle de Aribau fue considerada un símbolo de la opresión que caracterizaba el régimen de Franco. Como sugiere el título, la novela describe el vacío, la nada que se generó en España después de la Guerra Civil, un sentimiento que plasmó la obra de escritores como Carmen Martín Gaité, que confiesa que “desde la lectura de la famosa novela de Carmen Laforet de 1945, algunos jóvenes escritores tendíamos a ver la vida como la representación de algo que no desembocaba en nada”. (Carmen Martín Gaité, *Esperando el porvenir*, citado en De la Fuente, 2002: 16)

Las descripciones del piso de la calle de Aribau y de sus habitantes contribuyen a crear una atmósfera de desolación y sordidez, como bien sintetiza Miguel Delibes:

Carmen Laforet (...) ha trazado en *Nada* un cuadro acabado de las circunstancias que se aunaron en España en 1936 hasta degenerar en un duelo fratricida. Me refiero ante todo al esbozo de unas mentalidades ‘atrincheradas’ en su verdad, reacias a todo intento de conciliación. Desde este punto de vista *Nada* me parece un símbolo. Los preludios de la Guerra Civil y la Guerra misma están allí. (Cerezales, 1985: 163)

Desde esta perspectiva, podemos pues considerar la novela como un ejemplo de tremendismo, en el que, además de una presentación muy cruda de la realidad, la autora realiza una investigación minuciosa de la psicología de sus personajes, en particular de la protagonista.

Precisamente por eso, la novela ofrece otras muchas perspectivas de análisis que, sin duda alguna, merecería la pena profundizar. Sin embargo, si consideramos el objetivo fundamental de este trabajo, es decir elaborar un proyecto de investigación de cara a una intervención de innovación educativa, nos parece particularmente acertado el estudio de la obra dentro del marco del llamado *Bildungsroman*, o novela de aprendizaje. En su estudio sobre *Nada*, Carlo Feal Deibe define la obra como una “historia de iniciación” y, citando a otro autor, afirma :

An initiation story may be said to show its young protagonist a significant change of knowledge about the world or himself, or a change of character, or of both, and this change must point or lead him towards an adult world. (Feal Deibe, 1976:221)

En este sentido, como subraya otro autor, Juan Villegas (1978), no es una casualidad que



Andrea llegue a Barcelona a medianoche, símbolo del comienzo de una nueva etapa, y es también relevante el hecho de que nadie haya ido a esperarla.

Nos encontramos entonces con la historia de una chica que está a punto de abandonar la infancia para entrar en la madurez, una joven en búsqueda de su lugar en el mundo. Para encontrar su propia identidad, Andrea emprende el duro viaje hacia la edad adulta, que la lleva a experimentar todos los conflictos que lo caracterizan. El motivo del viaje, entendido también como desplazamiento físico, destaca a lo largo de toda la novela, que empieza y termina con un viaje. Se abre con la llegada de Andrea a Barcelona y se cierra con su salida hacia Madrid, un año después. Durante su estancia en Barcelona, la protagonista “viaja” por los rincones de la ciudad, sola o acompañada, y se adentra poco a poco en la madurez, al descubrimiento de sí misma y de los demás. Se asoma a las puertas de Barcelona llena de entusiasmo hacia el futuro, sin preocuparse de las dificultades que podría encontrar, acompañada por la fuerza de su juventud y de su ansiosa expectación. La idea de viajar sola no la aterroriza, sino que le parece “una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche”. (Laforet, 1999:13)

Sin embargo, las ilusiones juveniles de la protagonista no tardan en chocar con la realidad, representada por el piso de la calle de Aribau y sus habitantes:

Lo que estaba delante de mí era un recibidor alumbrado por la única y débil bombilla que quedaba sujeta a uno de los brazos de la lámpara, magnífica y sucia de telarañas, que colgaba del techo. Un fondo oscuro de muebles colocados unos sobre otros como en las mudanzas. Y en primer término la mancha blanquinegra de una viejecita decrepita, en camisón, con una toquilla echada sobre los hombros. (Laforet, 1999:15)

Todo en el piso supone la desilusión de Andrea: los muebles y los objetos de la casa crean un ambiente oscuro, asfixiante, que parece atraparla en un pasado del que tanto había deseado huir. Los que viven allí, sus parientes, figuras “alargadas, quietas y tristes, como luces de un velatorio de pueblo” (Laforet, 1999:17), le transmiten un sentimiento de opresión y, de hecho, será precisamente el ambiente familiar, sobre todo la tía Angustias, que dificultará a Andrea en su proceso de maduración y la limitará durante un tiempo en la realización de sus sueños.

La joven intenta huir de la opresión de la casa estrechando relaciones con sus compañeros de la universidad dando, así, otro paso hacia su madurez:

Por primera vez en mi vida me encontré siendo expansiva y anudando amistades. Sin mucho esfuerzo conseguí relacionarme con un grupo de muchachas y

muchachos compañeros de clase. La verdad es que me llevaba a ellos un afán indefinible que ahora puedo concretar como un instinto de defensa: sólo aquellos seres de mi misma generación y de mis mismos gustos podían respaldarme y ampararme contra el mundo un poco fantasmal de las personas maduras. Y verdaderamente, creo que yo en aquel tiempo necesitaba este apoyo. (Laforet, 1999:61)

Si por un lado el ambiente y las amistades universitarias le permiten escaparse de una realidad agobiante, en busca de una identidad de grupo, por otro, la confrontación con sus pares le provoca momentos de inquietud e incluso una sensación de inferioridad. De hecho, los compañeros y compañeras de Andrea pertenecen a un mundo diferente: vienen de familias acomodadas y parece que no tienen que afrontar los problemas que para la chica constituyen la realidad cotidiana. La única con que establece una verdadera amistad es Ena, una chica muy amable e independiente que intenta introducir a Andrea en su mundo de bienestar. Al principio, Andrea se apoya casi completamente en su amiga, hasta llegar a percibirla como un medio para realizar sus sueños. Sin embargo, acaba por sentirse incómoda en aquella relación porque se da cuenta de que no puede vivir como su amiga: Ena la lleva a comer en los bares, a comprar libros y ropa nueva, pero Andrea no puede corresponder a sus favores.

Pero tampoco quiere identificarse con la tristeza y la mezquindad de la calle de Aribau. De ahí que emprende su viaje en búsqueda de su propia identidad. El vagabundeo de Andrea por la ciudad adquiere un valor alegórico y se convierte en la metáfora de la vida, de la adolescencia, un periodo de transición que conlleva un alejamiento de lo cierto para poder establecer un nuevo orden en la vida. Andrea, símbolo de cualquier adolescente, se encuentra en un momento de vacío, sumergida en la nada y obligada a hacer un esfuerzo enorme si quiere llegar a ser dueña de su propia vida.

En este proceso de desarrollo un papel importante es desempeñado por la imaginación femenina: Andrea, además de protagonista, es narradora de su propia historia, hecho que le permite analizar sus experiencias de manera más profunda:

Sabemos que Andrea está recordando y analizando cosas y emociones de hace un par de años, y por eso hay una bifurcación siempre presente entre lo que sucedió y la manera en que la joven recuerda qué sucedió. Ella nunca se detiene a contrastar sus reacciones de ahora con las de entonces – los dos estados se funden para dar un panorama uniforme del creciente ensanchamiento de la perspectiva de la muchacha que está aprendiendo “cómo es la vida”. (Foster, 1981:387-388)

Según Foster (1981), la novela está dividida en tres grandes partes, que representan las etapas de desarrollo de la personalidad de la protagonista. La primera etapa correspondería a la iniciación y está representada por la imagen negativa de la casa de la calle de Aribau. La

subida de la escalera hacia la puerta del piso funciona como una metáfora de ingreso a una nueva vida:

Con la mano un poco temblorosa di unas monedas al vigilante y cuando él cerró el portal detrás de mí, con gran temblor de hierro y cristales, comencé a subir muy despacio la escalera, cargada con mi maleta. Todo empezaba a ser extraño a mi imaginación; los estrechos y desgastados escalones de mosaico, iluminados por la luz eléctrica, no tenían cabida en mi recuerdo. (Laforet, 1999:15)

Siempre que la acción tiene lugar en el piso, la protagonista nos recuerda lo sucio y lo desordenado que está y nos parece sentir la sensación de pesadez y de agobio que, al cabo de un tiempo, incita a la chica a la rebeldía. El piso de la calle de Aribau constituye el lugar del exilio interior de Andrea y de su sufrimiento, elementos imprescindibles en el proceso de maduración. Sin embargo, la casa funciona como una perfecta escuela de la vida. Observando el comportamiento y las relaciones entre sus parientes, la joven descubre muchas facetas del alma humana que, hasta entonces, su condición de niña le había ocultado. Los personajes de la novela, además de representar la pobreza moral de la sociedad española de la posguerra, reflejan los muchos aspectos de la naturaleza humana y, en particular, las pasiones más básicas que rigen la conducta del hombre.

El tío Román es un personaje interesante a los ojos de su sobrina, pues parece vivir apartado de la triste realidad de la casa y su habitación en la buhardilla, sirve varias veces a Andrea como refugio. Roman es un hombre fascinante y de gran talento artístico (es músico y pintor), que le transmite a la chica una sensación de libertad. Sin embargo, con el paso del tiempo, Andrea descubre otro lado de su personalidad, ya que se manifiesta como un hombre brutal y sádico, que busca satisfacción en dominar y humillar a los demás. Una de las víctimas de su sadismo es su hermano, Juan, del que Román dice:

Tiro de su comprensión, de su cerebro, hasta que casi se rompe... A veces, cuando grita con los ojos abiertos me llega a emocionar. Si tú sintieras alguna vez esta emoción tan espesa, tan extraña, secándote la lengua, me entenderías! Pienso que con una palabra lo podría calmar, apaciguar, hacerle mío, hacerle sonreír... Tú eso lo sabes, no? Tú sabes muy bien hasta qué punto Juan me pertenece, hasta qué punto se arrastra tras de mí, hasta qué punto le maltrato. (Laforet, 1999:30)

En el fondo, Juan es un hombre bueno, que demuestra mucho cariño hacia su hijo, pero, al mismo tiempo, es un fracaso como padre y como esposo.

El personaje que desempeña un papel crucial en esta primera fase del desarrollo de Andrea es la tía Angustias, una soltera frustrada que solo es capaz de imponerle restricciones a su sobrina. Como Román, Angustias quiere controlar a los demás y la llegada de la chica le ofrece la oportunidad de mostrar su carácter autoritario. Querría presentarse como una madre,

pero, con su forma de actuar lo único que consigue es provocar el horror en la joven y alimentar su deseo de rebeldía. La relación entre las dos mujeres refleja el clásico conflicto de generaciones, tal y como afirma la misma Andrea:

Es difícil entenderse con las gentes de otra generación, aun cuando no quieran imponernos su modo de ver las cosas. Y en estos casos en que quieren hacernos ver con sus ojos, para que resulte medianamente bien el experimento, se necesita gran tacto y sensibilidad en los mayores y admiración en los jóvenes. (Laforet, 1999:40)

Cuando la tía, inesperadamente, decide marcharse a un convento, se le abren a Andrea nuevas perspectivas, nuevas posibilidades de explorar el mundo y de librarse de la presión familiar. La despedida de Angustias cierra la primera etapa de la maduración de la protagonista y a partir de este momento, empieza a conocer la vida en todas sus dimensiones.

En la segunda parte del libro, que corresponde a la segunda fase del crecimiento de Andrea, la chica se mueve entre la casa y el mundo de sus amistades universitarias, procurando que estas realidades no entren en contacto. Como ya hemos dicho, entre los colegas de la universidad, siente especial preferencia por Ena, que acaba por constituir para Andrea un nuevo modelo de conducta femenina, diametralmente opuesto al que le ofrecía Angustias. La relación entre las dos chicas pasa por momentos difíciles, de distanciamiento y, sin embargo, constituye el fundamento para la maduración de la protagonista. Ena le enseña a Andrea muchas facetas de la vida, que hasta entonces le eran desconocidas: unas relaciones familiares auténticas, basadas en el respeto y el cariño, la importancia de una amistad profunda y también los conflictos ínsitos en estas relaciones. Es precisamente el superar estas dificultades lo que marca los pasos de la maduración. Andrea sigue sufriendo la opresión y el malestar de la casa de su abuela, pero, al mismo tiempo, vive en el mundo experiencias enriquecedoras.

Por primera vez, experimenta en primera persona la relación con el otro sexo que, hasta ese momento, había vivido solo como observadora. En casa de la abuela, las relaciones entre hombre y mujer están marcadas por la violencia verbal y física, por el sadismo y la falta de respeto. La situación del piso ofrece un modelo en el que la mujer está condenada a la sumisión y es despojada de cualquier libertad, visión que Andrea aborrece rotundamente. En efecto, la chica rechaza la relación con Gerardo porque ve en él el equivalente masculino de Angustias quien, con sus continuos reproches y comentarios negativos, la hace sentir inferior. En relación al episodio de Gerardo, cabe destacar la función catártica que desempeña la escritura en el proceso de maduración de la protagonista. No olvidemos que la historia es

contada por la misma Andrea, unos dos años después de los acontecimientos, con lo cual puede que todavía siga en su camino hacia la madurez. Sin embargo, ella misma es consciente de su evolución, que en el momento de la escritura, le permite reflexionar de forma constructiva sobre el pasado:

Porque entonces era lo suficientemente atontada para no darme cuenta de que aquél era uno de los infinitos hombres que nacen sólo para sementales y junto a una mujer no entienden otra actitud que ésta. Su cerebro y su corazón no llegan a más. (Laforet, 1999:136)

En cambio, con la presencia de Jaime, el novio de Ena, Andrea descubre que la relación entre hombre y mujer puede estar basada en la sinceridad, la comprensión y la igualdad. Tiempo después, a ella misma se le ofrece la oportunidad de vivir una relación con un chico, Pons, que la invita a una fiesta en su casa para luego pasar el verano en la playa con él y su familia. La propuesta de Pons constituye una posibilidad para Andrea de hacerse mujer y de abrirse al mundo de los hombres, cosa que le resulta demasiado difícil. El baile en casa del chico se convierte en un auténtico desastre: Andrea sufre un complejo de fealdad, que interpone mayor distancia entre ella y el hombre y acaba por excluirse a sí misma de la alegría de la fiesta, evitando dar el paso sucesivo hacia su crecimiento.

La tercera y última etapa del desarrollo de Andrea empieza con la conversación entre ella y Margarita, la madre de Ena. La mujer le confiesa la historia de su amor desgraciado por Ramón, revelándole su propio paso de la inocencia a la madurez. Es en este momento cuando la chica tiene que salir de su papel de espectadora y empezar a actuar para madurar. La confrontación, en el cuarto de Román, con su tío y su amiga Ena es un momento fundamental, ya que, por fin, Andrea se decide a hacer algo para salvar su amistad. El sucesivo reencuentro con Ena en la plaza de la universidad indica la regeneración de la relación y la emancipación de las dos jóvenes. El suicidio de Román y la partida de Ena y su familia a Madrid constituyen los factores decisivos para que la protagonista pueda adquirir definitivamente su independencia. La carta de Ena con una invitación para que su amiga trabaje en el despacho de su padre le abre “y esta vez de una manera real, los horizontes de la salvación” (Laforet, 1999:274). Con la salida a Madrid, Andrea progresa en su viaje de autoconocimiento y maduración, empezado un año antes con la llegada a Barcelona. No siente la misma ilusión que antes, ya no es una niña y ha aprendido mucho, pero está preparada para aceptar los retos que la vida le ofrece:

Bajé las escaleras, despacio. Sentía una viva emoción. Recordaba la terrible esperanza con que las había subido por primera vez. [...] Antes de entrar en el auto

alcé los ojos hacia la casa donde había vivido un año. Los primeros rayos del sol chocaban contra sus ventanas. Unos momentos después, la calle de Aribau y Barcelona entera quedaban detrás de mí. (Laforet, 1999:275-276)

El hecho de que tanto la protagonista como la autora sean mujeres, desde luego ofrece la posibilidad de una lectura feminista de la obra, pero consideramos que la historia de Andrea puede permitir la identificación de muchos adolescentes, independientemente de su sexo y procedencia. La misma modalidad narrativa, en primera persona, por parte de una narradora-protagonista, hace que el lector pueda penetrar directamente la psicología de la protagonista y compartir con ella toda la confusión e indecisión de su juventud. Miguel Delibes en su artículo *El pesimismo de la novela de posguerra* afirma que “la anécdota de *Nada*, el juego de tensiones y conflictos psicológicos que plantea, así como su estilo, no admiten fronteras: son, digamos, menos localistas”. Es innegable que la protagonista se rebela a un modelo de sociedad patriarcal, que relega a las mujeres a una condición de inferioridad, pero es también cierto que se trata del mismo sentimiento de rebeldía que sienten los jóvenes hacia las limitaciones impuestas por la familia y por la sociedad. Personalmente, considero *Nada* un magnífico retrato de una adolescente que está buscando su identidad a través de la compleja relación con la sociedad y con los demás; todos hemos pasado por ese difícil y doloroso momento de transición, en el que se necesitan referencias que parecen imposibles de encontrar. Estamos ante una condición universal, que afecta a muchos de los jóvenes con los que nos relacionamos cada día en el aula. No cabe duda de que la obra de Carmen Laforet, sea cual sea la perspectiva de análisis que adoptemos, constituye una pieza imprescindible en la cultura literaria, pero creemos que plantear su estudio desde el enfoque que hemos propuesto puede aumentar la motivación de los alumnos ya que, en palabras de Juan Ramón Jiménez “*Nada*, como todo lo auténtico es de aquí también, y de hoy, y será de otra parte cualquiera, como es de ayer y de todos” (Cerezales, 1982: 141).

### **1.3.2 Los jefes y Los cachorros, de Mario Vargas Llosa**

El otro autor que he incluido en mi proyecto es Mario Vargas Llosa y, en concreto, analicé con los alumnos algunos fragmentos tomados de *Los jefes* y de *Los cachorros*. Estos textos me parecen interesantes porque ofrecen una perspectiva totalmente distinta a la de *Nada* de lo que puede ser la adolescencia, en el sentido de que los protagonistas son chicos, mientras que las mujeres desempeñan básicamente el papel de acompañantes.

Mario Vargas Llosa, con la publicación de su primera novela en 1963, marca el final de la *generación del 50* en el panorama literario latinoamericano y llama la atención sobre la literatura peruana, prácticamente desconocida hasta el momento de su éxito. Antes de pasar a ocuparnos más detenidamente de las obras analizadas en el aula, sería interesante aclarar algunos puntos sobre el concepto vargasllosiano de novela y su concepción de la escritura tal y como se refleja en un gran número de estudios publicados por el mismo autor a lo largo de su carrera.

En cuanto a la elección de los temas, Vargas Llosa busca su origen en el inconsciente, en los “demonios” que lo dominan que, impulsados por un sentimiento de insatisfacción, llevan al novelista a escribir, convirtiendo la escritura en “un acto de catarsis y un intento de exorcismo” (Gnutzmann, 1992:22). Vargas Llosa defiende la independencia de la novela de cualquier objetivo político o didáctico pero admite que los “demonios” de los que habla no son exclusivamente los sueños y obsesiones personales del escritor, sino que abarcan también elementos culturales e históricos.

Lo más destacable para los fines de nuestro trabajo es la idea del autor de que toda novela es autobiográfica, aunque los “demonios” se transforman a lo largo del proceso de escritura hasta llegar a ser irreconocibles, por ejemplo mediante personajes o contenidos añadidos o procedimientos estilísticos como la manipulación del tiempo o el empleo de determinadas figuras retóricas: “Yo creo que todas las novelas son autobiográficas...[pero] la habilidad del escritor, del novelista, no está en crear propiamente, sino en disimular, en enmascarar, en disfrazar lo que hay de personal en lo que escribe” (Vargas Llosa, citado en Gnutzmann, 1992:24).

A continuación, vamos a presentar más detalladamente las obras elegidas para formar parte de nuestro corpus textual, empezando por *Los jefes*. A pesar de ser definido por su mismo autor un libro “primario, demasiado elemental” (Oviedo, 1982:85), *Los jefes*, publicado por primera vez en 1958, en España, obtuvo inmediatamente el Premio Leopoldo Alas y suele considerarse como una obra introductoria, tanto de la temática como de algunas técnicas adoptadas posteriormente por Vargas Llosa. Se trata de un libro de seis cuentos que versan acerca de unos pocos temas, están ambientados en un espacio urbano, preferentemente Lima, y son protagonizados por adolescentes. El título de la obra coincide con el del primer cuento, que es también el más largo, seguido por *Día domingo* (analizado en clase), *El hermano menor*, *El desafío* (analizado en clase), *Un visitante* y *El abuelo*. *Los jefes* y *El desafío* están escritos en primera persona, mientras que todos los demás en tercera y todos presentan el

enfoque del autor omnisciente.

No es una casualidad que *Los jefes* y *El desafío* estén escritos en primera persona, ya que abordan dos temáticas que Martín (1971) considera como las principales del libro: el machismo y la frustración de los adolescentes. El primer cuento, *Los jefes*, relata la rebelión de los alumnos contra el director despótico del colegio de La Piura, “demonio autobiográfico”, para pedirle la reforma en el horario académico. Las dinámicas que se pueden observar son las típicas de la adolescencia, momento en que los jóvenes, sobre todo los chicos, se reúnen en pandillas lideradas por uno de ellos, entre las cuales siempre hay una que domina. Los odios y las envidias personales llevan a los protagonistas del cuento a pelearse entre sí, pero luego todo termina con un apretón de manos. El gesto de los estudiantes refleja la actitud rebelde propia de los adolescentes, que siempre desean enfrentarse con la autoridad y desafiar el orden establecido. En vez de plantearse razonar con el director del colegio, los chicos deciden rebelarse, impulsados por lo que Martín (1971) llama “machismo de adolescencia”. Sin embargo, hay otro impulso que convive con esta prepotencia y que el adolescente, al final, no puede rechazar: la amistad, el amor fraternal: “Lu levantó el rostro y me miró, apenado. Al sentir su mano entre las mías, la noté suave y delicada, y recordé que era la primera vez que nos saludábamos de ese modo”. (Vargas Llosa, 2008:34)

La misma situación es planteada en *Día domingo*, uno de los cuentos elegidos para trabajar en el aula, donde se presentan los desafíos mutuos de un grupo de jóvenes para demostrar su “virilidad”, ya que, en este caso, la lucha se produce por la posesión de una chica. Los jóvenes vargasllosianos suelen recurrir a la violencia para arreglar sus problemas y la utilizan como medio de afirmación de la propia identidad, tanto individual como colectiva. Si un miembro de la pandilla tiene que luchar para afirmar su superioridad, sus amigos siempre lo apoyan, incluso cuando son conscientes de que existe el riesgo de que todo acabe en tragedia. Es el caso, por ejemplo, de *El desafío*, cuyo acontecimiento central es la lucha entre los miembros de dos pandillas rivales. Un grupo de amigos están bebiendo cerveza en un bar, cuando se les advierte que Justo, otro amigo, ha quedado por la noche para pelear con otro chico, el Cojo. El Cojo es un personaje presentado por referencia, que se va caracterizando a lo largo del relato a través de las palabras de los amigos de Justo. Solo al final del cuento lo vemos, en el momento de la lucha, con su cicatriz en forma de cruz en la pierna, que nos hace sentir el desenlace trágico de la historia. Los amigos de Justo saben muy bien cómo acabará el asunto, pero parecen “haberse puesto de acuerdo para mostrar



delante de Justo seguridad e, incluso, cierta alegría” (Vargas Llosa, 2008:40). Nos encontramos pues con un código de comportamiento bien determinado, al que todos los miembros del grupo se ajustan renunciando, en muchos casos, a la expresión de su propia individualidad. *El desafío* plantea pues otra vez el tema del machismo adolescente y la pelea entre los muchachos es la cumbre de la manifestación de este machismo, llevado aquí hasta la violencia y la sangre. El Cojo vence finalmente a Justo, cuyo cuerpo yace “flácido, mojado y frío, de malagua varada” (Vargas Llosa, 2008:50).

Un cuento más podemos analizar para ver cómo el machismo adolescente es presentado en la obra de Vargas Llosa. En *Día domingo*, que también comentamos con los alumnos, el joven Miguel desea aparecer como héroe ante una chica que le gusta. Ella lo rechaza por Rubén y Miguel, celoso de su amigo, decide conquistarla retándole a nadar en el mar en borrasca, después de haber sido “vencido” en una competición de beber cerveza. Pero en el mar, las olas rebotan a Rubén hasta que casi se ahoga y Miguel tiene que decidir si salvarle la vida a su rival o dejarlo morir. Una vez más, tal y como pasa en el cuento *Los jefes*, la amistad triunfa:

- Tengo calambre en el estómago- chillaba Rubén-. No puedo más, Miguel. Sálvame, por lo que más quieras, no me dejes, hermanito.[...]
- Hermanito- susurró Miguel-, ya falta poco, haz un esfuerzo. Contesta, Rubén. Grita. No te quedes así.[...]
- Grita, hermanito- repitió Miguel-. Trata de estirarte. Voy a sobarte el estómago. Ya falta poco, no te dejes vencer. (Vargas Llosa, 2008:89-90)

Ya Miguel se ha olvidado de la razón que los ha llevado allí y solo siente satisfacción y una “alegría inexpressable” (Vargas Llosa, 2008:91) por haber salvado a su amigo. Sólo al final vuelve el recuerdo de Flora y la victoria de la amistad se convierte en el machismo que le permite conquistar a su amada:

Miguel no respondió. Sonriendo, pensaba que esa misma noche iría al parque Salazar; todo Miraflores sabría ya, por boca del Melanés, que había vencido esa prueba heroica y Flora lo estaría esperando con los ojos brillantes. Se abría, frente a él, un porvenir dorado. (Vargas Llosa, 2008:92)

El machismo que se presenta en la obra se manifiesta a través de personajes de los que conocemos las pasiones y las inquietudes y cuya actitud es universal, propia de cualquier adolescente:

Este llamado machismo que aparece en estos cuentos, al ser enfocado a través del prisma de los adolescentes que en ellos aparecen con sus individualidades problemáticas, es vertido por Vargas Llosa en un diapasón de tiempo universal. No se trata del machismo peruano, ni mexicano, ni antillano, ni necesariamente hispanoamericano, o de ninguna otra zona del mundo. Es un machismo adolescente universal. La psicología de estos adolescentes, sus vivencias y sus

actuaciones, reflejan al muchacho –así, en abstracto– de todas las latitudes y todos los tiempos. (Martín, 1971:381)

Detrás de la expresión del heroísmo machista que acabamos de comentar, Martín (1971) señala la presencia de otro sentimiento, que viene a constituir el otro eje temático de la obra: la frustración. El irrefrenable deseo de estos jóvenes de demostrar su hombría enfrentándose a sus pares enmascara una condición de adolescentes frustrados, que solo ven en la violencia el medio para afirmar su propia identidad. Es necesario algún accidente, no buscado por ellos, para que se den cuenta de la existencia de otro modo de desahogar su inquietud: la solidaridad y el apoyo a los amigos. Solo cuando su amigo Rubén está a punto de morir, Miguel, el protagonista de *Día domingo*, ve en la posibilidad de salvarlo una oportunidad de demostrar su valentía y salir vencedor del desafío:

Y siguió nadando, sin detenerse un momento, cerrando los ojos a veces, animado porque en su corazón había brotado una especie de confianza, algo aliente y orgulloso, estimulante, que lo protegía contra el frío y la fatiga. (Vargas Llosa, 2008:90)

No conocemos las causas de la frustración de estos chicos, porque los personajes mismos las ocultan y los incidentes de sus vidas las esconden detrás de un velo de falso heroísmo y victoria: “la frustración volcada en el derramamiento de sangre parece ser la superficial satisfacción de estos muchachos del libro *Los jefes*”. (Martín, 1971:387)

Hemos visto que estos cuentos tienen poca o ninguna trama, con excepción de *El hermano menor*, en el que, sin embargo, no nos hemos detenido. Son más que nada escenas incidentales que sirven para poner de relieve la psicología de los personajes y su deseo de violencia y también los diálogos entre ellos mezclan la expresión de la rebeldía con fanfarronadas juveniles.

Finalizamos este apartado sobre la primera obra de Vargas Llosa proporcionando un breve comentario sobre la técnica narrativa y las características lingüísticas. En cuanto a la primera cuestión, la técnica, cabe destacar, en el cuento *Ed desafío*, el empleo, por primera vez en la narrativa vargasllosiana, del dato escondido como estrategia principal. Entre las personas que acompañan a Justo a la “cita” con el Cojo está Leónidas, que es también el primer personaje que aparece en el cuento, el que informa a los chicos de la pelea de su amigo. El autor deja caer que Leónidas ya no es un muchacho y se refiere a él llamándolo “viejo”. Es uno de los hombres que más anima a Justo a seguir peleando e incluso cuando ya está claro que el chico va a salir muy perjudicado de la lucha, es el único que se sigue mostrando firme:

- ¡Don Leónidas!- gritó de nuevo [el Cojo], con acento furioso e implorante- . ¡Dígale que se rinda!  
 - ¡Calla y pelea!- bramó Leónidas, sin vacilar.  
 Justo había intentado nuevamente un asalto, pero nosotros, sobre todo Leónidas, que era viejo y había visto muchas peleas en su vida, sabíamos que no había nada que hacer.  
 (Vargas Llosa, 2008:90-91)

En la última página, cuando los chicos se acercan al cuerpo de Justo, se nos revela que Leónidas era su padre, convirtiendo la muerte del chico en un desenlace aún más terrible. La técnica del dato escondido se intensificará en algunas obras posteriores del autor y “no es sino un rendimiento elíptico de la realidad” (Matilla Rivas, 1971:280) que plantea el papel del narrador en la obra.

Por lo que atañe al plano más específicamente lingüístico, podemos decir que el autor hace un uso tradicional de la sintaxis, sin recorrer a las técnicas experimentalistas que, por ejemplo, caracterizan *Los cachorros*. Sin embargo, tampoco se puede hablar de una sintaxis monótona, sino que intenta reflejar la psicología de los personajes a través de enumeraciones o pinceladas de flujo de conciencia:

Giró y comenzó a nadar hacia la playa, a chapotear más bien, con desesperación, y de pronto rogaba a Dios que lo salvara, sería bueno en el futuro, obedecería a sus padres, no faltaría a la misa del domingo y, entonces, recordó haber confesado a los pajarracos “voy a la iglesia sólo para ver a una hembrita” (Vargas Llosa, 2008:88)

En cuanto al léxico, Martín (1971:398) define las descripciones que aparecen en los textos como “trabajadas a puro bisturí. Pero bisturí sin anestesia. Al desnudo, donde lo expresionista roza al impresionista”. A través del empleo de abundante adjetivación y de expresiones metafóricas, se proporciona un enfoque realista de las escenas. La jerga adolescente se entrevé, pero no abunda, ya que no hay interés costumbrista en estos cuentos. Ya hemos comentado que los adolescentes de *Los jefes* representan a cualquier adolescente de cualquier lugar del mundo y el foco de atención queda concentrado sobre la explosión de sus pasiones.

El otro texto de Mario Vargas Llosa que integra nuestro corpus de análisis es *Los cachorros*, publicado por primera vez en 1967. Este relato (¿novela corta o cuento largo?) tiene varios puntos en común con *Los jefes*, empezando por el ambiente, el colegio, y los protagonistas, una pandilla de chicos adolescentes. Sin embargo, lo que nos interesa más es que Vargas Llosa vuelve a plantear la temática del machismo adolescente, tratando de mostrar “los extremos absurdos y jocosos a los que el culto del machismo puede llegar”. (Oviedo, 1971:350)

La historia empieza cuando Cuéllar, el protagonista, entra al tercero de primaria y concluye cuando sus amigos tienen alrededor de treinta años, ya están casados y tienen hijos que van al mismo colegio que los padres. Se cuenta, pues, el proceso de maduración a través del que pasan “los cachorros”, desde el fin de la infancia hasta su entrada en la edad adulta. De acuerdo con el análisis de Oviedo (1971), individuamos seis fases en dicho proceso:

- I. Incorporación exitosa al grupo y castración de Cuéllar.
- II. Nacimiento del apodo y alegre fama del protagonista.
- III. Primera crisis: desadaptación, timidez y fracaso de sus tácticas de defensa.
- IV. Crisis definitiva: enamoramiento e imposible declaración a Teresita.
- V. Profunda inestabilidad interior y machismo exhibicionista.
- VI. Infantilismo, separación del grupo y muerte del protagonista.

El niño Cuéllar (no tiene nombre) llega a Lima y entra en el Colegio Champagnat, donde pasa a formar parte de una pandilla con otros cuatro chicos: Lalo, Mañuco, Choto y Chingolo. Después de un ejercicio deportivo, Judas, el perro del colegio, lo ataca en la ducha y lo emascula. Al principio el accidente casi no lo afecta, porque todo el mundo lo mima, pero los problemas comienzan cuando sus amigos empiezan a relacionarse con las chicas y cuando él mismo se enamora de una jovencita, Teresa, que finalmente lo deja por otro novio. Cuéllar se muestra cada vez más fanfarrón y borracho y se rodea de chiquillos de trece años, a los que impresiona con actos temerarios, como correr las olas en el mar en borrasca. Muere finalmente por un accidente de coche, mientras que sus ex compañeros, todos en la treintena, son burgueses adaptados que ya tienen a sus hijos en el Champagnat.

Los diversos críticos han proporcionado muy distintas interpretaciones de este relato, todas igualmente interesantes. Algunos lo leen como una acusación a la educación religiosa, responsable de la “castración” de toda una generación; otros lo interpretan como la ilustración del complejo de castración, mientras hay quienes lo ven como la parábola del tránsito de la adolescencia a la edad adulta. De todas formas, lo que más nos interesa de este relato es analizar cómo se aborda el tema del machismo adolescente, ya que, a diferencia de lo que pasa en *Los jefes*, aquí Vargas Llosa deja entrever su punto de vista sobre la cuestión.

Oviedo (1971) utiliza la expresión “realismo cómico” para hablar de un relato que ilustra lo absurdo que es el comportamiento de estos adolescentes, que renuncian a su propia identidad para amoldarse a la manera de ser que la sociedad les impone. Fijémonos en que Cuéllar, para no perder la compañía de sus amigos, está dispuesto a aceptar un apodo que

podría resultar hiriente y hasta ofensivo, Pichulita Cuéllar:

Poco a poco fue resignándose a su apodo y en sexto año ya no lloraba ni se ponía matón, se hacía el desentendido y a veces hasta bromeaba, Pichulita no ¡Pichulaza ja ja!, y en primero de media se había acostumbrado tanto que, más bien, cuando le decían Cuéllar se ponía serio y miraba con desconfianza, como dudando, ¿no sería burla? (Vargas Llosa, 2008:129).

No cabe duda de que el accidente de Cuéllar puede constituir un serio problema para un adolescente, pero es ridículo que lo único que se le ocurra hacer al protagonista para demostrarse valiente sean tonterías. La imagen de los adolescentes que proporciona el libro es bastante decepcionante, tanto por lo que atañe al comportamiento del protagonista como al de sus amigos. Por su parte, Cuéllar no hace nada para que su “diversidad” sea aceptada, sino que intenta sobrevivir entre sus pares como un igual. El grupo, por su parte, adopta desde el principio una actitud de rechazo frente a lo distinto y la simpatía que le concede al compañero “está condicionada al cumplimiento de las leyes colectivas” (Oviedo, 1971:351):

Y, además, buen compañero. Nos soplaba en los exámenes y en los recreos nos convidaba chupetes, ricacho, tofis, suertudo, le decía Choto, te dan más propina que a nosotros cuatro, y él por las buenas notas que se sacaba, y nosotros menos mal que eres buena gente, chanconcito, eso lo salvaba. (Vargas Llosa, 2008:118)

A Cuéllar no le basta ser buen estudiante para ganarse el reconocimiento de la pandilla, tiene que demostrar también que es buen deportista:

Buena gente, pero muy chancón, decía Choto, por los estudios descuida el deporte, y Lalo no era culpa suya, su viejo debía ser un fregado, y Chingolo claro, él se moría por venir con ellos y Mañuco iba a estar bien difícil que entrara al equipo, no tenía físico, ni patada, ni resistencia, se cansaba ahí mismo, ni nada. (Vargas Llosa, 2008: 119)

Cuanto más avanza en la madurez Cuéllar y sigue amoldándose al grupo, su vida se hace más falsa y más irreal: empieza a juntarse con chicos mucho más jóvenes que él en el desesperado intento de afirmar su machismo, negándose a aceptar la verdadera adultez. Hay que reconocer que sus amigos, y más tarde las novias de ellos, no lo ayudan en su proceso de integración y ni siquiera intentan entender su inquietud. Solo se limitan a juzgarlo, acrecentando su sentimiento de marginación. Un episodio clave en este sentido se encuentra en el capítulo IV, cuando finalmente Tere, la chica de la que Cuéllar está enamorado, empieza a salir con otro muchacho, ya que él, debido a su problema, no ha tenido el valor de declararse. Es evidente que, por mucho que intente disimular, el chico está muy afectado por su condición y no logra alcanzar la serenidad de la aceptación. Sus amigos y las novias, en vez de animarlo y ser solidarios con él, le atribuyen toda la culpa por haber perdido a Tere:

Pero las chicas ahora la defendían [a Tere]: bien hecho, de quién iba a ser la culpa sino de él, y Chabuca ¿hasta cuándo iba a esperar la pobre Tere que se decidiera?, y la China qué iba a ser una perrada, al contrario, la perrada se la hizo él, la tuvo perdiendo su tiempo tanto tiempo y Pusy además Cachito era muy bueno. Fina y simpático y pintón y Chabuca y Cuéllar un tímido y la China un maricón. (Vargas Llosa, 2008:153-154)

A partir de este momento, el joven protagonista “volvió a las andadas” y empieza para él una parábola descendente, un progresivo aislamiento de sus pares que le llevará a la muerte. Por no ser capaz de afirmar su identidad independientemente de las normas marcadas por el grupo, Cuéllar acaba siendo víctima de su propio machismo:

Desde entonces nos veíamos poco y cuando Mañuco se casó le envió parte de matrimonio sin invitación, y él no fue a la despedida [...] y cuando venía a Lima y lo encontraban en la calle, apenas nos saludábamos, qué hay cholo, cómo estás Pichulita, qué te cuentas viejo, ahí vamos, chau y ya había vuelto a Miraflores, más loco que nunca, y ya se había matado, yendo al norte, ¿cómo?, en un choque, ¿dónde?, en las traicioneras curvas de Pasamayo. (Vargas Llosa, 2008:163-164)

Por lo que atañe a la técnica narrativa y al lenguaje, ya hemos comentado que en *Los cachorros* Vargas Llosa alcanza niveles de experimentalismo notables. El relato está organizado sobre la base de la tercera persona, que mira hacia atrás actualizando la historia, cuya voz se entremezcla con una voz plural e incluso deja que se asome la primera persona, el yo de Cuéllar:

Cuando Pérez Prado llegó a Lima con su orquesta, fuimos a esperarlo a la Córpac, y Cuéllar, a ver quién se aventaba como yo, consiguió abrirse paso entre la multitud, llegó hasta él, lo cogió del saco y le gritó: «¡Rey del mambo!». Pérez Prado le sonrió y también me dio la mano, les juro, y le firmó su álbum de autógrafos, miren. (Vargas Llosa, 2008:132)

Como se puede notar, se hace un uso no convencional de la sintaxis y se crea una oscilación entre el discurso directo e indirecto. En cuanto al lenguaje, el autor utiliza un estilo espontáneo, más cercano al lenguaje oral, con sus elipsis, repeticiones e interjecciones, que en algunos puntos se puede asociar al *cómic story*: “y Cuéllar sacaba su puñalito y chas chas lo soñaba, deslonzaba y enterrabaaaaauuuu, mirando al cielouuuuuuuuuuuuuu, las dos manos en la boca, auauauuuuuuu: ¿qué tal gritaba Tarzán?” (Vargas Llosa, 2008:118). Abunda increíblemente el empleo de diminutivos porque lo que pretende el escritor es crear a través del lenguaje la familiaridad de un grupo de adolescentes. Hay casos en los que los diminutivos sirven para proporcionar una visión algo irónica de la situación: “y comenzábamos a engordar y a tener canas, barriguitas, cuerpos blandos, a usar anteojos para leer, a sentir malestares después de comer y de beber y aparecían ya en sus pieles algunas pequitas, ciertas arruguitas” (Vargas Llosa, 2008:164). Aquí el autor se sirve del lenguaje para

insinuar su crítica hacia el tema que ha tratado a lo largo de todo el relato: el deseo de seguir el código de comportamiento dictado por el machismo ha llevado a Cuéllar a la muerte, pero también a sus compañeros a convertirse en jóvenes hombres sin una identidad propia.

### 1.3.3 Beatriz y los cuerpos celestes, de Lucía Etxebarria

En *Beatriz y los cuerpos celestes*, publicado en 1998, la protagonista, Bea, cuenta en primera persona su propia historia, desde su infancia hasta el momento de la escritura. Tal y como hemos dicho al hablar de *Nada*, de Carmen Laforet, el proceso de escritura se convierte para la chica en un instrumento para analizar el pasado y, en particular, las relaciones interpersonales. En el caso del libro de Etxebarria, el eje temático central está constituido por la relación madre-hija y por la relación de amistad con Mónica, que para la protagonista constituyó también el primer amor y el más influyente:

*Beatriz y los cuerpos celestes* is the first-person account of a twenty-two year old Spaniard who recalls her crisis-driven childhood and teenage years when the intermittent violence and indifference of her parents, together with the general pressures of adolescence, drove her to focus all her emotions and energies on Mónica, an older, wordly, and rebellious classmate who became her best and only friend. (Folkart:2004:45)

La novela puede considerarse una variación del *Bildungsroman*, ya que narra la evolución de la personalidad de la protagonista a través de un “viaje” al pasado que conlleva la revisión de sus relaciones. Al igual que Andrea, la protagonista de *Nada*, el viaje de Bea a través de su maduración se corresponde con un viaje físico, que ella emprende a los dieciocho años y que la aleja de su ciudad natal, Madrid:

Tengo veintidós años. Abandoné Madrid a los dieciocho por iniciativa de mi padre. Puesto que yo no tenía muy claro lo que quería hacer con mi vida, y teniendo en cuenta que las tensiones entre mi madre y yo comenzaban a hacerse insoportables, ¿no me vendría bien marcharme a estudiar inglés un año? Por una vez, una sola, me mostré de acuerdo con sus opiniones, porque yo también quería marcharme, quería dejar mi casa y perder por fin de vista a mi padre y a mi madre. Lo había estado deseando durante años y no iba a rechazar aquella oportunidad ahora que me la servían en bandeja. (Etxebarria, 1998:20)

Como muchos adolescentes, Bea es una chica insegura, que no sabe lo que quiere de su vida e intenta aplazar el momento de la toma de sus responsabilidades. La relación con sus padres es conflictiva hasta el punto que la chica acepta irse a Edimburgo para dejar su casa. Este viaje puede constituir una oportunidad para la protagonista para alcanzar cierta independencia, entrar en la madurez y encontrar por fin un equilibrio en sus relaciones. De hecho, el viaje a Edimburgo representa el primer paso hacia la madurez, la primera ocasión

real para Bea de enfrentarse al mundo por sí sola, con todo el sufrimiento que esto conlleva: “A la semana de aterrizar allí se me derrumbó sobre la cabeza la inmensidad de lo que había perdido, y creo que lloré tanto como las nubes de la ciudad que me acogió” (Etxebarria, 1998:21).

Sin embargo, esta experiencia vivida de manera solitaria lleva a la protagonista a la ruptura de los vínculos familiares, en particular del vínculo materno, que le impiden desarrollar su identidad de mujer adolescente, independientemente de los modelos establecidos. En el caso de Bea, el modelo al que se supone que se ajusta es el de una mujer sumisa, religiosa y totalmente consagrada a la familia, a obedecer a un marido ausente que no la quiere como debería. Al igual que en *Los cachorros*, aparece aquí el tema de la castración, pero exclusivamente en un sentido figurado. Herminia, la madre de Bea, aparece como madre castradora y como perpetuadora del modelo de mujer patriarcal (el ángel del hogar) que la protagonista comienza a desafiar en edad temprana, a través de su amistad con Mónica.

La relación entre Bea y Mónica constituye precisamente el hilo de otro tema interesante a destacar en la novela, es decir la afirmación de una identidad sexual alternativa, que en la producción literaria contemporánea ha tardado mucho en ser integrado. La autora aborda la cuestión de la sexualidad femenina también en la novela que precede *Beatriz y los cuerpos celestes*, es decir *Amor, curiosidad, prozac y dudas*, publicada en 1997. Durante la época franquista, el modelo imperante (y, por supuesto, el único aceptado) es el de una mujer sumisa, humilde y, desde luego, heterosexualmente diseñada. En *Beatriz y los cuerpos celestes* se presentan dos modelos de sexualidad femenina: “la heterosexual desenfundada, personificada en Mónica, y la homosexual comedida, simbolizada por Beatriz” (Urioste, 2000:130).

Al comenzar la novela, Beatriz se encuentra en un momento de profunda soledad y depresión y se sitúa a sí misma en una posición de marginalidad:

Y sin embargo, me he quedado sola, rodeada de otros seres que navegan desorientados a mi alrededor en esta atmósfera enrarecida por la indiferencia, la insensibilidad o la mera ineptitud, donde una nunca espera que la escuchen, y menos aún que la comprendan. A nuestro alrededor giran universos enteros, estrellas, soles, lunas, galaxias [...] Pero sobre todo, un silencio insondable que todo lo absorbe. Un vacío enorme y negro, una inquietud indescifrable. Y aunque sé que no debería ser así, el caso es que me siento a millones de años luz de cualquier señal de vida, si la hay, que se desarrolle a mi alrededor. (Etxebarria, 1998:16)

Es en este momento cuando se le presenta la ocasión de marcharse a Edimburgo, donde



conoce a Caitlin, la chica que será su pareja durante los tres años y medio de estancia en la ciudad. Cuando Beatriz, al terminar la carrera, vuelve a Madrid, dejando a su novia sin ninguna explicación, desea resolver la cuestión de su deseo por Mónica, pero se encuentra con que su amiga está internada en un centro de rehabilitación para toxicómanos. Empieza aquí el análisis por parte de la protagonista del momento que, años atrás, marcó el paso de la adolescencia a la edad adulta, que conllevó la aceptación de su identidad sexual. Las dos chicas dispusieron por primera vez de un espacio propio durante diez días (la casa de Mónica mientras que su madre no estaba), periodo en que Bea se enfrentó realmente a su sentimiento por Mónica. El análisis minucioso de su propio deseo conduce a Beatriz a aceptarse como persona y a “reconocer como etapas evolutivas los estadios existenciales que ella pensaba desprovistos de todo sentido” (Urioste, 2000:132). Dice la misma Bea: “pero el tiempo nos ofrece sólo dos opciones: o asumir lo que somos, o abandonar; y si no abandonamos, si decidimos quedarnos en este planeta minúsculo y pactar con nuestra aún más minúscula vida, podemos interpretar esta resignación como una derrota, o como un triunfo” (Etxebarria, 1998:269).

La progresiva aceptación de la identidad homosexual de Bea constituye, en un sentido más amplio, un ejemplo significativo de la afirmación de la propia individualidad por parte del adolescente, que necesita romper de alguna manera los códigos impuestos por la familia y la sociedad para poder madurar y formarse como sujeto autónomo.



## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGÍA**



## 2.1 Descripción de los métodos utilizados

El trabajo de investigación que se realiza en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura suele ser definido como una investigación en la acción, entendida como

proceso cíclico de *acción-observación-planificación-nueva acción*, que constituye, si así nos lo planteamos, un proceso formativo para el docente, porque hace que las actividades de investigación sean en sí mismos actividades educativas que forman parte del proyecto educativo. (Mendoza, 2004:50)

Se trata pues de un tipo de investigación íntimamente relacionado con el contexto concreto en el que se lleva a cabo, ya que parte de la observación de la realidad de un aula para elaborar propuestas de mejora al proceso de enseñanza y aprendizaje propio de dicha aula. siendo una reflexión y una actividad orientada hacia el cambio de la realidad, estamos hablando de una investigación cualitativa, “comprensiva, interpretativa, etnográfica” (Mendoza, 2004: 40), que se sirve del método cualitativo como paradigma más apropiado para la recogida y el análisis de los datos.

A diferencia de las investigaciones que se valen de un método cuantitativo, los estudios en las ciencias sociales, entre ellas la educación, no pretenden hacer generalizaciones, sino más bien hipótesis de trabajo, que habrán de entrar a formar parte de aquel proceso cíclico que supone la investigación en la acción. Sin embargo, la metodología cuantitativa puede resultar útil a la hora de indagar la distribución de ciertos fenómenos en una determinada población, como apoyo a los datos obtenidos a través de la observación.

En nuestra investigación nos hemos apoyado en ambos métodos para recoger los datos, de manera que pudiésemos ser lo más precisos posibles en perfilar las características del alumnado que participó en el trabajo. Así, hemos tomado del paradigma cuantitativo el instrumento del cuestionario de encuesta que, como sugiere Bisquerra (1989), hemos estructurado en dos partes: una primera parte de preguntas de identificación del sujeto (sexo, edad, zona geográfica, nivel educativo de los padres) y una segunda parte de preguntas de contenido.

El primer cuestionario que pasamos tenía como objetivo indagar la imagen que tienen los alumnos de sí mismos y de sus coetáneos. Las preguntas versaban sobre los problemas sufridos por los chicos y chicas y las relaciones interpersonales. El segundo cuestionario, realizado después de la sesión informativa trataba de detectar el grado de identificación de los alumnos y alumnas con los protagonistas de los textos que habíamos comentado que,

supuestamente, compartían con ellos preocupaciones e inquietudes.<sup>1</sup>

Los datos de las encuestas fueron integrados con la información procedente de la aplicación del paradigma cualitativo, basado en la observación y reflexión de las intervenciones de los estudiantes durante la realización del proyecto y el análisis de sus redacciones. A través de la integración de estos dos paradigmas, creemos que es posible disponer de una visión bastante fiable de la realidad que se está investigando, pero estamos completamente de acuerdo con que nunca se puede prescindir del planteamiento cualitativo a la hora de llevar a cabo una investigación en la acción en ámbito educativo.

## **2.2 Temporalización**

El plan de trabajo seguido para la realización del proyecto consta de varias fases, algunas de las cuales se llevaron a cabo en el aula, con la participación directa de los chicos y chicas, mientras que otras fueron realizadas individualmente, después del trabajo en el aula. En concreto, las fases establecidas fueron las siguientes:

1. Primera ronda de encuestas a los alumnos
2. Sesión informativa / Intervención didáctica
3. Segunda ronda de encuestas
4. Redacción de los textos por parte de los alumnos
5. Análisis de los datos
6. Conclusiones
7. Elaboración del proyecto

Por lo que atañe al trabajo en el aula, fueron necesarias tres sesiones de clase, de aproximadamente cincuenta minutos cada una. Con uno de los dos grupos de alumnos, debido a un problema que surgió con el ordenador, fue necesario que realizaran una parte del trabajo en casa.

En la primera sesión, les expliqué a los alumnos en qué consiste mi proyecto de investigación, cuáles son mis objetivos, la metodología que aplicaría y el trabajo que realizaría con ellos. Luego les pasé la primera encuesta y les dejé hasta el final de la hora para que pudiesen ir rellenándola tranquilamente. El objetivo de la primera ronda de encuestas ha sido

---

<sup>1</sup> Para más detalles, se remite a los Anexos I y II, donde aparece el texto completo de los cuestionarios.

analizar la concepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de la adolescencia como etapa de la vida y detectar algunos conocimientos sobre el tratamiento de la adolescencia en la literatura contemporánea.

La sesión sucesiva y parte de la siguiente fueron dedicadas a la lectura y comentario de los textos. Durante esta fase, se han presentado los autores y las obras elegidas haciendo especial hincapié en la caracterización de los personajes adolescentes. Sucesivamente, se han leído de forma colectiva unos fragmentos de las obras presentadas en los que se plantean algunas cuestiones cruciales en la adolescencia y los alumnos, de forma voluntaria, iban aportando reflexiones, experiencias y puntos de vista propios. Como elegí cinco fragmentos de tres autores diferentes, fue necesario bastante tiempo para poder explicar lo fundamental sobre cada uno de ellos y comentar con los chicos las ideas que iban surgiendo. Hay que decir que nos alargamos más de lo previsto en comentar los textos porque los alumnos se dejaron llevar por el tema. Cada uno quería contar su propia experiencia y aportar su propio punto de vista.

En la última parte de la tercera sesión, les pasé una segunda encuesta, cuyo objetivo ha sido averiguar en qué medida los alumnos y alumnas se identifican con los protagonistas de los textos y sufren los mismos problemas. El apartado final de la encuesta estaba dedicado a la evaluación de la actividad en cuanto a interés, adquisición de nuevos aprendizajes y propuestas de mejora. La última parte del trabajo consistió en la redacción de un breve texto por parte de los alumnos sobre el tema de la adolescencia, en el que se les pedía que expresasen libremente su concepción de esta etapa de la vida que se considera particularmente conflictiva.

## **2.3 Participantes**

La realización del trabajo ha sido posible gracias a la participación de distintos agentes, cuyas contribuciones han sido distintas pero igualmente importantes. En primer lugar, la profesora Elvira Luengo Gascón quien, como coordinadora, no solamente ha propuesto la línea de investigación, sino que me ha tutorizado y orientado a lo largo de todas las fases del trabajo. Su ayuda ha sido particularmente significativa ya que para mí tanto la investigación en didáctica como en literatura han sido ámbitos nuevos, siendo mi formación más bien orientada hacia estudios de lingüística y pragmática contrastiva.

En segundo lugar, Diego Cabeza y Miguel Ángel López, los profesores de Lengua Castellana y Literatura del Centro Educativo Salesianos “Nuestra Señora del Pilar”, de Zaragoza, en el que realicé las prácticas, me permitieron llevar a cabo el proyecto con algunos de sus grupos de alumnos.

Finalmente, los alumnos de 4º de E.S.O. y de 2º de Bachillerato del Centro Educativo han constituido el centro de la investigación y se han demostrado muy entusiastas y participativos a lo largo de todas las sesiones propuestas.

### **2.3.1 Contextualización del alumnado**

El grupo de 4º de ESO está formado por 25 alumnos, de los cuales 16 son chicos y 9 son chicas. No está presente ningún alumno inmigrante y ningún alumno repetidor. El rendimiento de la clase es bueno y se muestran muy interesados en cualquier propuesta innovadora.

El otro grupo que ha participado es el segundo curso de Bachillerato de la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, compuesto por 22 alumnos, de los cuales 10 son chicos y 12 son chicas. El grupo cuenta con dos alumnos repetidores y ningún alumno inmigrante. El rendimiento de la clase es medio-bajo y les cuesta bastante más salir de la rutina de las clases, ya que están muy centrados en el estudio de las materias que les permiten superar las pruebas de Selectividad.



## **CAPÍTULO 3**

# **ANÁLISIS DE LOS DATOS**



### 3.1 Análisis de las encuestas

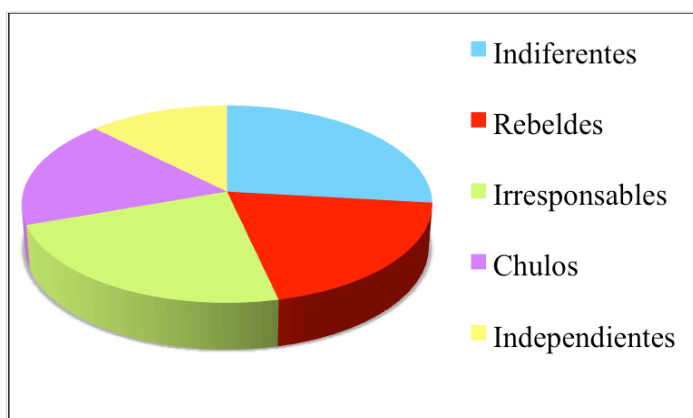
El capítulo que se desarrolla a continuación está dedicado al análisis y comentario de los datos obtenidos de las encuestas, de la observación y de la lectura de las redacciones de los estudiantes. A fin de una mayor claridad, hemos dividido el capítulo en distintas secciones, cada una de las cuales recoge el comentario de los varios aspectos que integran nuestro corpus de datos. Antes de empezar, recordemos la composición de la muestra de alumnos sometidos a investigación:

	4º ESO	2º BACHILLERATO	Total
CHICOS	16	10	26
CHICAS	9	12	21
Total	25	22	
47			

El primer bloque de preguntas que integran la primera encuesta estaba dedicado a indagar la visión que los estudiantes proporcionan de los adolescentes de hoy en día que, desde luego, coincide en cierta medida, con la percepción que tienen de ellos mismos.

La primera pregunta que propusimos fue de carácter general, puesto que pedimos a los alumnos que buscasen tres adjetivos para definir a los adolescentes contemporáneos.

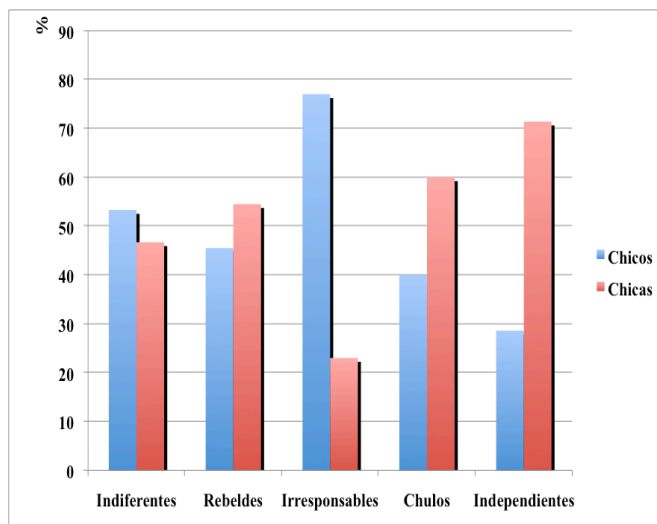
***¿CÓMO DEFINIRÍAS A LOS ADOLESCENTES DE HOY EN DÍA? BUSCA TRES ADJETIVOS.***



El retrato de los jóvenes que perfilan las respuestas es bastante negativo, ya que de entre los adjetivos más recurrentes los que aparecen con más frecuencia (70% del total) tienen una connotación desfavorable, tal y como muestra el gráfico.

Se pueden apreciar algunas diferencias entre las respuestas de los chicos y las de las chicas, que volverán a presentarse más adelante. El adjetivo *irresponsables* es indicado por un 77% de chicos, frente a un 33% de chicas y este dato es confirmado por la diferencia de porcentaje que se registra en el uso de otro adjetivo, *independientes*, que, en cambio, es abundantemente preferido por las chicas (71,4% frente a 28,6%).

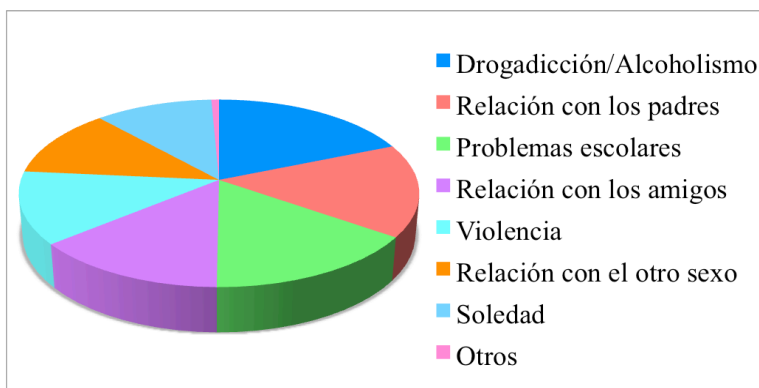
Podemos afirmar, pues, que los muchachos parecen subestimar más la capacidad de los adolescentes de tomar sus propias responsabilidades y de gozar de una condición de (relativa) independencia. Cabe destacar también que hay rasgos con cierta connotación negativa (*inmaduros, ingenuos, insatisfechos*) que, a pesar de no ser muy frecuentes, aparecen únicamente en las respuestas de los varones, hecho que confirma otra vez lo que acabamos de comentar.



La pregunta siguiente pretendió detectar cuáles son los problemas que más preocupan a nuestros jóvenes y es la que más se relaciona con el trabajo realizado sobre la literatura contemporánea. Entre las opciones proporcionadas en la encuesta, se incluyeron las problemáticas que afectan a los protagonistas de los textos que analizaríamos durante la sesión informativa, con lo cual pudimos establecer también una conexión con la segunda encuesta.

**¿CUÁLES SON LOS PROBLEMAS MÁS FRECUENTES A LOS QUE SE ENFRENTAN LOS ADOLESCENTES DE HOY EN DÍA?**

Las respuestas nos indican que las preocupaciones principales de los jóvenes son la drogadicción y el alcoholismo (19%), la relación con los padres y la familia en general (16%), los problemas escolares (15%) y la relación con los amigos (14%).

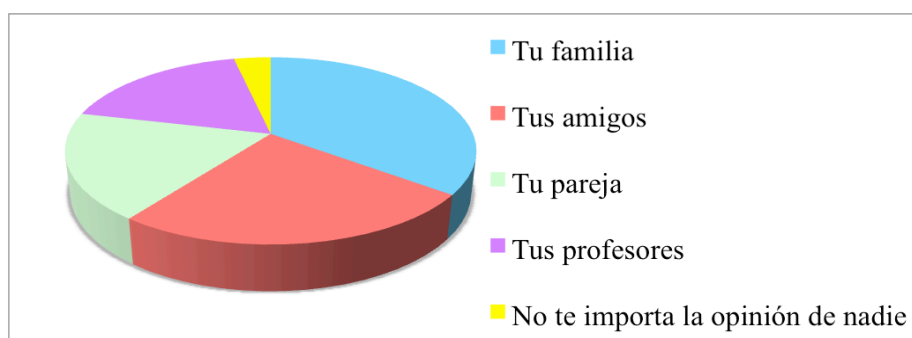


En este caso, las diferencias entre los chicos y las chicas no son muy significativas, ya que ambos grupos consideran que el alcoholismo y la drogadicción o la violencia son los problemas que mayormente afectan a sus coetáneos.

Además de preguntas de carácter general, en la encuesta se propusieron cuestiones más personales, con el fin de investigar los rasgos característicos de la personalidad de los estudiantes. A este propósito, es interesante comentar los resultados acerca del papel que las personas cercanas a los adolescentes juegan en la construcción de su identidad.

***¿DE QUIÉN TE IMPORTA MÁS LA OPINIÓN?***

Inesperadamente, la opinión más importante para los chicos y chicas no es la de los amigos, sino más bien la de la familia, preferida por el 35% de los encuestados. De todas formas, los



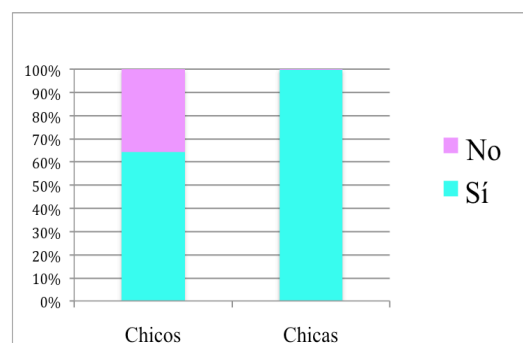
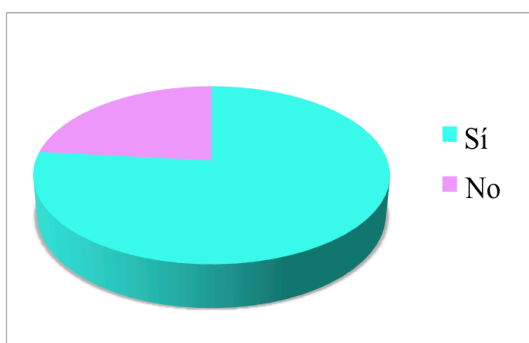
jóvenes se muestran muy afectados por la opinión que suscitan en los demás, ya que solo el 3% de ellos declara que no le importa el juicio de

nadie. Los amigos se mantienen a un punto de referencia, seguidos por la pareja y los profesores. Durante la adolescencia se suele producir un proceso de cuestionamiento de las normas marcadas, con un consecuente alejamiento de los chicos del espacio familiar en búsqueda de una identidad de grupo. La función de los amigos es fundamental para el desarrollo de la autoestima de los adolescentes, ya que un rechazo por parte del grupo de pares puede suponer una pérdida de confianza, tanto en sí mismo como en los demás. Los chicos, durante esta fase de su crecimiento suelen conformarse al grupo, cuya opinión se convierte en el primer y único factor de preocupación. Sin embargo, las respuestas de los alumnos parecen en cierta medida desmentir lo que acabamos de comentar, puesto que otorgan más importancia a la opinión de la familia. Este tipo de respuesta es bastante esperable por parte de los alumnos de Bachillerato, que ya se encuentran en la etapa que los especialistas definen adolescencia tardía, pero es algo sorprendente entre los alumnos más jóvenes. Cabe decir que la diferencia entre los que eligen a la familia y los que optan por los

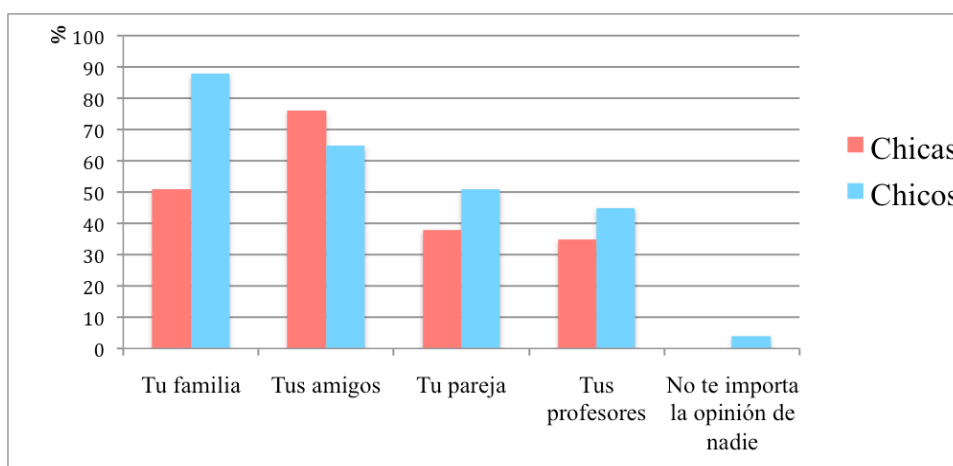
amigos como fuente de juicio es mínima (35% frente a un 25%), con lo cual podemos afirmar que hay cierto equilibrio entre los dos elementos como factores que influyen en la construcción de la identidad de los chicos. Las que parecen más preocupadas por la opinión de los amigos son las chicas (76% frente a un 65% de chicos), mientras que la familia parece influir más en la vida de los chicos. Este dato viene a confirmar, de alguna manera, lo que hemos dicho al comentar la primera pregunta, cuando destacamos que son las chicas las que atribuyen a los adolescentes la característica de *independientes*. El gráfico ilustra más detalladamente las diferencias de género por lo que atañe a la pregunta planteada.

Un segundo bloque de preguntas tuvo el objetivo de averiguar el grado de familiaridad de los estudiantes tanto con la literatura contemporánea que retrate la figura del adolescente como con la experiencia de escritura autobiográfica.

**¿CONOCES ALGÚN(A) AUTOR (A) CONTEMPORÁNEO/A O HAS LEÍDO ALGUNA OBRA CONTEMPORÁNEA EN LA QUE LOS PROTAGONISTAS SON ADOLESCENTES?**



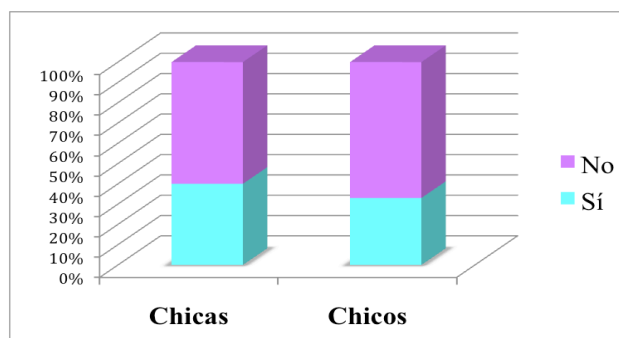
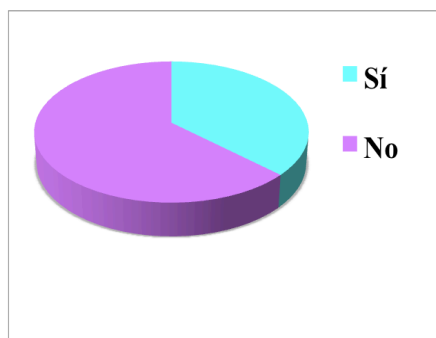
Como muestran los gráficos, en general, la mayoría de los alumnos ha leído algún libro protagonizado por adolescentes, aunque la diferencia entre el porcentaje de chicos y chicas es muy elevada



(solo un 5,3% de las chicas declara no conocer a ninguna obra, frente a un 35,7% de chicos). En cuanto a los libros leídos, las chicas, tanto de ESO como de Bachillerato, hacen referencia casi exclusivamente a los libros del escritor italiano Federico Moccia, como *A tres metros sobre el cielo* o *Perdona si te llamo amor*. En cambio, sí que se puede apreciar una diferencia interesante entre el grupo de chicos de ESO y el grupo de los más mayores: éstos últimos especifican que los libros que han leído son textos que les han mandado en la escuela, como *La vigilia de Morfeo*, de Cesar Molia o *Una luz en el atardecer*, de Felix Teira, mientras que los de ESO citan textos muy distintos, lo que nos lleva a pensar que no se trata de libros de lectura recomendados por el profesor. Estos resultados nos pueden hacer suponer que las muchachas se dedican más a la lectura, incluso fuera del contexto escolar, al igual que los chicos de ESO, mientras que los chicos mayores limitan sus lecturas al ámbito escolar.

En cuanto a la experiencia de la escritura, nos enfrentamos otra vez con que las chicas la practican más, a pesar de que sea mucho menos habitual que la lectura. En la encuesta les pusimos una pregunta que quiso investigar sobre los hábitos de escritura de los alumnos, en particular acerca de la redacción de textos autobiográficos.

**¿HAS ESCRITO ALGUNA VEZ UN TEXTO AUTOBIOGRÁFICO? ¿POR QUÉ?**



El porcentaje de los alumnos que se han dedicado alguna vez a escribir un texto autobiográfico es relativamente reducido y, si consideramos que una parte de ellos lo hacen simplemente como tarea escolar, podemos concluir que los adolescentes no suelen tener muy desarrollado el hábito de la escritura. A pesar de que sean las chicas las que más comúnmente escriben, el porcentaje de las que lo tienen como hábito no es muy elevado, puesto que ni siquiera llega al 50% de las encuestadas.

En cuanto a las razones que impulsan a los jóvenes a escribir, si dejamos de un lado los

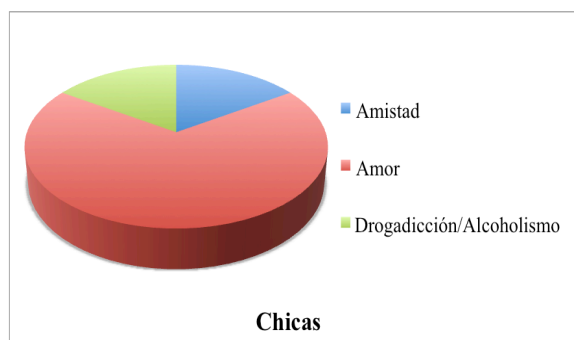
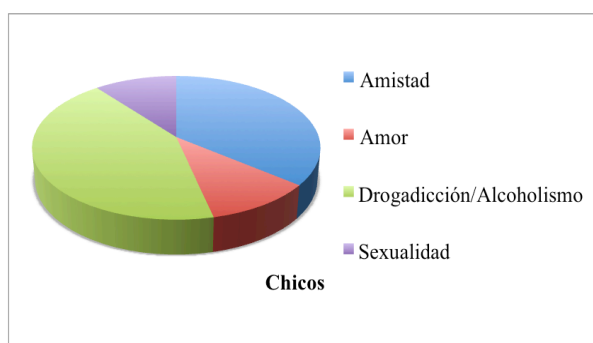
motivos estrictamente escolares, nos encontramos con que hay quienes escriben por placer, porque dicen que les encanta, y otros que declaran que la escritura es un medio para reflexionar sobre algunas cuestiones que parecen complicadas y, de esta forma, buscar una solución. El hecho de poner por escrito los propios sentimientos y pensamientos, obliga a establecer cierto orden y a poner en marcha un proceso de análisis minuciosos para poder recuperar las conexiones entre ellos. Al terminar la actividad de escritura, los alumnos declaran tener una visión más clara y objetiva de un problema que antes les parecía muy complejo y de sentirse más capaces de encontrar la manera adecuada para afrontarlo.

Finalmente, invitamos a los estudiantes a que cubriesen el papel de un escritor y eligiesen el tema central de su nueva publicación.

***ERES UN FAMOSO ESCRITOR Y ACABAS DE PULBICAR UN LIBRO CUYOS PROTAGONISTAS SON JÓVENES DE 16/18 AÑOS ¿CUÁL ES EL TEMA CENTRAL DE TU OBRA?***

Los temas entre los que les hicimos elegir retomaban los problemas típicos de la adolescencia que se habían señalado en la primera sección del cuestionario. El objetivo fue averiguar en qué medida los alumnos escribirían un texto planteando cuestiones que les pudieran interesar en primera persona.

Conforme con las respuestas a la pregunta sobre los problemas más frecuentes entre los jóvenes de hoy en día, los chicos señalan como tema a tratar la drogadicción y el alcoholismo (42,9%), seguido por la amistad (35,7%) y la sexualidad y el amor. En cuanto a las chicas, la mayoría de ellas dedicaría su libro al amor (68,4%), hecho en el que podemos entrever la influencia de sus lecturas.



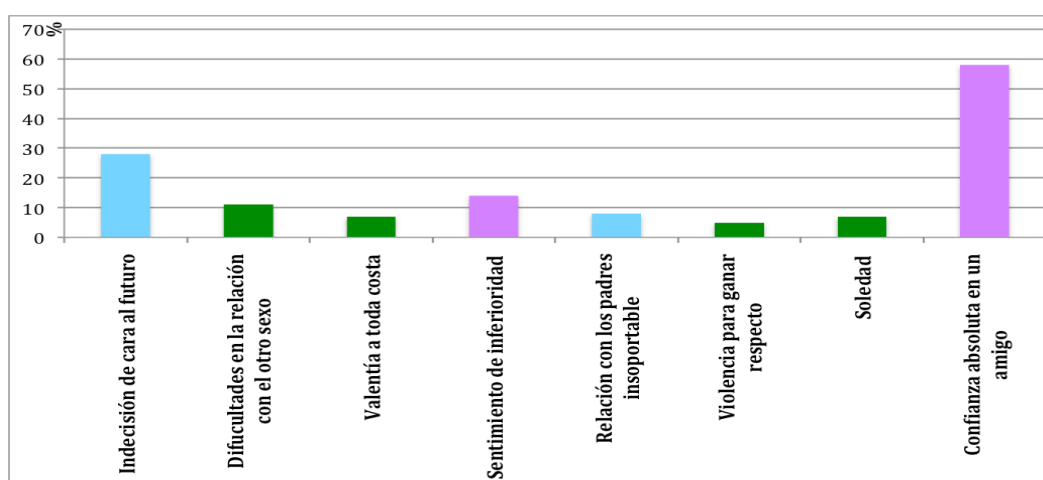
Como ya hemos comentado, el segundo cuestionario estuvo orientado a averiguar el grado de



identificación de los estudiantes con los personajes de las obras que introdujimos durante la sesión informativa. Los fragmentos que les presentamos ejemplificaban varios aspectos de la situación de un adolescente y les preguntamos a los chicos y a las chicas en qué medida se encontraban en una condición parecida o compartían el estado anímico de los personajes.

**¿EN QUÉ MEDIDAS TE SIENTES IDENTIFICADO CON LOS PERSONAJES DE LOS TEXTOS ANALIZADOS?**

El gráfico que viene a continuación resume los resultados de esta segunda encuesta.



Observando el gráfico, podemos notar que, en general, el grado de identificación de los alumnos con los personajes literarios es bastante reducido, ya que no consideran que las situaciones presentadas sean muy típicas de la adolescencia. Los porcentajes mayores de identificación se registran por lo que atañe a la condición de indecisión hacia el futuro, compartida con la protagonista de *Beatriz y los cuerpos celestes*, y el sentimiento de profunda confianza que une a un amigo, parecido al que se establece entre Ena y Andrea, las dos muchachas que aparecen en *Nada*.

A la hora de diseñar los cuestionarios que nos sirvieron de base para la investigación, lo que se intentó hacer fue volver a plantear a lo largo de las encuestas las mismas temáticas, para analizar la manera en que los estudiantes las abordaban desde perspectivas distintas (colectiva, individual, literaria). Cabe destacar que las respuestas de los alumnos han sido coherentes, ya que los datos procedentes de los diferentes bloques de preguntas se han ido corroborando recíprocamente. Por eso, podemos considerar que el grado de fiabilidad que se ha alcanzado es satisfactorio.

### 3.2 Análisis de los textos

Como hemos explicado varias veces a lo largo del trabajo, una parte de los datos que quisimos analizar proceden de la elaboración por parte de los alumnos de un breve texto a partir del título “Soy adolescente”. Se trata de una tipología de información bastante distinta a la que se puede sacar de un cuestionario de respuestas cerradas, ya que los encuestados pueden proporcionar su punto de vista sobre el tema de una forma muy libre y espontánea. Debido a que el proyecto se llevó a cabo a lo largo de varias sesiones, la cantidad de los datos recogidos difiere ligeramente con respecto a las encuestas. En concreto, las redacciones con las que contamos son 40, repartidas de la siguiente forma:

	4º ESO	2º BACHILLERATO	Total
CHICOS	15	7	22
CHICAS	9	9	18
Total	25	22	
40			

Al leer los textos, lo primero que destaca es la percepción general de la adolescencia como una época de cambio. La mayoría de los estudiantes, sean chicos o chicas, de ESO o de Bachillerato, se perciben a sí mismos como personas en constante transformación, tanto a nivel físico como mental. Se dan cuenta de que algo en su entorno es diferente y, en muchos casos, admiten que lo que va cambiando es su forma de ser: *“Cuando te despiertas y todo te parece distinto. Tu casa, tu familia, tus amigos, tu colegio. Pero en realidad eres tú quien ha cambiado”* (María, 2ºBto). Es interesante observar la diferencia entre la percepción de las chicas y la de los chicos, estos últimos son más sensibles a los cambios de tipo físico. En los textos de los muchachos son frecuentes las alusiones al desarrollo del cuerpo, tanto masculino como femenino, al hecho de que *“a los chicos les cambia la voz y les sale más pelo, a las chicas se les ensanchan las caderas y les aumentan los pechos”* (David, 2ºBto). Las redacciones de las chicas, en cambio, apenas hacen referencia a lo físico, sino que revelan una mayor sensibilidad hacia la evolución de la forma de vivir emociones, sentimientos y relaciones que, según Elena, de 4º de ESO, *“se viven muy intensamente”*. Para muchas de ellas, la adolescencia es el momento en que *“tus padres dejan de ser padres para convertirse en enemigos. [...] Cuando dejamos las muñecas y cogemos las litronas. Y cambiamos piruletas por cigarrillos.[...] Cuando las peleas con tus compañeros se transforman en*

*besos*”, nos cuenta María, de 2º de Bachillerato.

De todas esas relaciones que se transforman, la relación con los padres es, sin duda alguna, la que más sufre el paso de la niñez a la adolescencia. Salvo unas pocas excepciones, los chicos se sienten en conflicto con sus padres (y con los adultos en general) porque, según dicen, ellos no les entienden y estorban cualquier intento de independencia. Padres e hijos, dos mundos absolutamente lejanos y con muchos puntos en común a la vez. Por un lado están los jóvenes, *“niños pequeños que juegan a ser mayores”* (María, 2ºBto), que intentan *“descifrar el lenguaje de un mundo que casi nunca entendíamos, pero que nos gustaba y nos atraía”* (Eva, 2ºBto), el mundo de los adultos. En el bando opuesto están los padres, que también han sido adolescentes en su época, pero parece que lo han olvidado. La madre que les ha visto crecer y siempre ha estado a su lado, de repente se convierte en *“autoridad represora, mecanismo funesto, coartadora de libertades”* (Javier, 2ºBto).

La sensación de opresión y falta de libertad es un aspecto recurrente en los textos y se hace más pesada entre los alumnos de ESO. Los de Bachillerato, de hecho, sí sufren las presiones familiares, pero parecen ser más comprensivos y entender lo que hay detrás de las regañinas y de los discursos sobre la madurez: *“¿Por qué me esfuerzo tanto en conseguir algo que desconozco? No, Leyre, olvídate y continúa haciéndolo como hasta ahora, ya queda poco. [...] Para llegar un día y decir que lo has logrado”* (Leyre, 2ºBto). Nuestro Javier de antes, que se lleva tan mal con su madre, confía que *“madres no hay mas que una, y por lo tanto hay que quererla”*, hecho que nos lleva a pensar que, en el fondo, algo de razón le reconoce. Los alumnos de ESO, en cambio, no parecen encontrar ningún punto en común con sus mayores, que no les *“entienden absolutamente nada”* (Elena, 4ºESO), *“no te comprenden verdaderamente”* (Borja, 4ºESO). Los muchachos en particular lamentan el hecho de que *“los padres se han olvidado de que una vez fueron como nosotros, que tuvieron nuestras inquietudes y problemas”* (Diego, 4ºESO). No pretenden que se les deje hacer todo lo que quieran, pero sí desearían un poco más de empatía por parte de los adultos.

A modo de resumen, nos parece relevante observar que, a pesar de las diferencias que se pueden apreciar y las preocupaciones que cada uno ha destacado, la casi totalidad de los estudiantes describen la adolescencia como una etapa feliz y divertida, probablemente la mejor en la vida. Viven momentos complicados, debido sobre todo a las obligaciones escolares y, en los mayores, destaca la incertidumbre de cara al futuro, pero la emoción de lo nuevo que se va experimentando y la progresiva conquista de la libertad constituyen una valiosa recompensa. Son muy pocos los que desearían *“dejar todo y volver a la dulce inocencia de mi niñez, en donde todo fue risas y alegrías”* (Karolyn, 2ºBto). Los demás consideran la juventud una

época muy rica en experiencias vitales y muy gratificante, ya que son conscientes de que es el momento en que hay que trabajar para construir el propio futuro.

Ninguno de los textos deja entrever el problema de la soledad y todo el mundo declara sentirse apoyado por algún amigo o adulto. Al leer las redacciones se percibe un sentimiento general de alegría, tranquilidad y despreocupación y creo que el texto de Rubén, de 2º de Bachillerato, puede considerarse portavoz del pensamiento de sus compañeros:

Ayer los vi que bailaban por ahí con sus sonrisas en las calles del mismísimo París. ¡Qué bonita escena de la juventud! Yo que soy aun joven no cambiaría para nada esta etapa de la vida y que aunque tengas que estudiar se podría decir que se vive súper bien. Sales con los amigos y te diviertes, estudias y sobre todo vives el momento.

Finalmente, deseo acoger y difundir la exhortación de mis jóvenes escritores para que los adultos dejemos de generalizar. Tanto los alumnos de ESO como los de Bachillerato, sean chicos o chicas, subrayan que la realidad adolescente está bien lejos de lo que la sociedad suele pensar. Sí que existen entre los jóvenes graves problemas de droga y violencia, pero no es lo habitual. Al lado de los delincuentes e inadaptados, hay otros tantos, o más, que se divierten de manera honesta y constructiva, que estudian y ponen las bases para su futuro y son capaces de gestos y sentimientos auténticos.

Nos gusta poner etiquetas, y nosotros, los jóvenes, llevamos unas cuantas pegadas en la frente. Pero a mí, mira por donde, me gusta ser rebelde y llevar la contraria. Sí, salgo de fiesta con los amigos, pero no fumo ni bebo. Voy al parque y sí, piso la hierba, pero no hago botellón. No hago caso a mis mayores, puede ser, pero tampoco voy por ahí con la moto resquebrajando corazones. No trabajo, pero tsss cuidadito, que sí que estudio. ¿Me como el mundo cuando salgo a la calle? Eso ya no lo sé. (*Israel, 2ºBto*).

Desde un punto de vista lingüístico y estilístico, cabe destacar la enorme diferencia que hemos observado en la “calidad literaria” de los textos escritos por los alumnos de ESO y los de Bachillerato. Según mi parecer, la mayoría de las redacciones de los estudiantes mayores son auténticas maravillas. Presentan un lenguaje elaborado, marcado por un léxico rebuscado (*resquebrajando, coartadora, tallados ...*) y una sintaxis compleja. Con respecto a sus compañeros de ESO, los de Bachillerato demuestran una mayor capacidad de elaboración de su propia experiencia personal, ya que todos los textos presentan un núcleo temático alrededor del cual se va creando una especie de escena. Las redacciones de los alumnos más jóvenes, en cambio, son más bien conjuntos de comentarios personales sobre algunas cuestiones planteadas en las encuestas o descripciones puras y duras de su propia condición. Todos los textos recogidos se pueden definir como autobiográficos y todos están escritos en primera persona, pero la diferencia es evidente. Valgan como ejemplo los siguientes

fragmentos:

Estamos en primavera y como de normal he decidido ir a pasear al parque de al lado de mi casa para olvidarme de una semana dura de exámenes. Hace un día espléndido y decido sentarme en un banco. Miro a mi alrededor, niños correteando, cuadrillas de chicos y chicas jugando a la botella, ¡qué recuerdos! Y todos positivos. Pero ya han pasado unos años y se me escapa una sonrisa recordándolo. (*Andrea, 2ºBto*)

La adolescencia me parece una etapa de la vida muy bonita, pero a la vez difícil. Empezamos a desprendernos de nuestros padres, a tomar las decisiones por nosotros mismos. [...] en la adolescencia nos encontramos con que nuestros problemas son solo nuestros y que los padres pueden ayudarnos y orientarnos pero nunca resolverlos por nosotros. (*Verónica, 4ºESO*).

Para terminar, cabe destacar una observación acerca de la modalidad a través de la que algunas chicas de Bachillerato construyen su narración. Hemos observado en no pocos casos que las chicas articulan su texto en forma de recuerdo. Se imaginan ya mayores, madres y mujeres realizadas o ancianas enfermizas, y miran hacia atrás recordando su juventud.

Y ahora, sentada aquí, viendo caer las últimas hojas de mi calendario. Sintiendo esa arena fría y despiadada que es el tiempo escapándose entre mis dedos, mirándome en ese espejo viejo y roto como yo, adivinándose en él esos surcos que parecen tallados por un aprendiz de Miguel Ángel, dolorida por mis múltiples enfermedades... Recuerdo, recuerdo mi adolescencia. (*Silvia, 2ºBto*)

Nos parece interesante señalar esta característica de las narraciones escritas por chicas, ya que viene a ser un punto en común, o una confirmación, de lo que muchos críticos han afirmado sobre la escritura femenina y que hemos explicado en el primer capítulo de este trabajo. En muchos casos las autoras tienden a presentar sus historias a través de una mirada retrospectiva, en el intento de lograr una visión más purificada de los acontecimientos para poder realizar un análisis minucioso y objetivo de la situación y de las emociones vividas. Es como si el paso de los años y la mayor madurez permitieran despojar los acontecimientos de su componente anecdótico y dejar su esencia, lo que trasciende a lo momentáneo. La protagonista puede así volver a observar su historia y observarse a sí misma desde una perspectiva nueva y adquirir una mayor conciencia de su propia identidad.



## **Dificultades e incidencias**

Las dificultades mayores a las que nos enfrentamos durante el diseño y la elaboración del proyecto tuvieron que ver, en primer lugar, con la delimitación del tema. Hemos comentado que muchos autores contemporáneos eligen como protagonistas de sus obras personajes adolescentes, con toda la complejidad de temas que esto conlleva. Por lo tanto, tuvimos que elegir unos cuantos aspectos para tratar con los alumnos, dejando de un lado otros igualmente, o incluso más interesantes.

La elaboración de las preguntas que integran las encuestas fue también bastante complicada, puesto que en muchas de ellas no se trataba de que los alumnos eligiesen una respuesta rechazando las demás, sino que indicasen el grado de importancia que ciertos aspectos planteados tienen en la formación de su propia identidad. De la complejidad de las preguntas (y de las respuestas), derivaron dificultades también a la hora de analizar los datos obtenidos.

La exigüidad del tiempo, sobre todo de la sesión informativa fue otro factor que tuvimos que gestionar, intentando aprovechar al máximo el tiempo disponible para proporcionar a los alumnos los conocimientos necesarios para realizar el trabajo. De hecho, los mismos alumnos lamentaron este aspecto, ya que les hubiera gustado poder profundizar un poco más en el análisis de los textos.

Finalmente, me parece importante añadir una observación que me ha surgido durante la fase de análisis de la segunda ronda de encuestas. Para sacar mayor provecho de actividades de este tipo, en el sentido de conseguir un aumento del grado de motivación del alumnado, se podrían elegir los textos teniendo en cuenta los resultados de la primera encuesta, de manera que se puedan plantear temas aún más próximos a la realidad de los alumnos.

## **Plan de diseminación**

Una buena oportunidad para dar a conocer el presente proyecto en el contexto del Centro Educativo en el que ha sido realizado sería publicar un artículo en el periódico del instituto, acompañado por algunos de los textos redactados por los alumnos. De esta forma, además de permitir a los alumnos-escritores mostrar su habilidad, sería una manera para fomentar entre los profesores el hábito de la innovación docente.

El hecho de que el Centro sea salesiano significa que mantiene constantes contactos con los demás Centros salesianos, tanto en España como en toda Europa. Los Centros suelen organizar momentos de encuentro e intercambio de experiencias, con lo cual la presentación del proyecto podría incluirse en el programa de una de estas jornadas.

Durante la semana de acogida para los nuevos alumnos del Máster, podría dedicarse un espacio a la ilustración de los proyectos de investigación e innovación docente realizados por los antiguos alumnos, para que los que empiecen puedan disponer de modelos en los que basarse y puedan realmente apreciar lo interesante que es implicarse en primera persona en propuestas innovadoras.

Finalmente, de cara a un posible futuro como docente de Lengua Castellana y Literatura en Italia, volvería a realizar este mismo proyecto con mis alumnos italianos, puesto que los planteamientos en la enseñanza de la lengua y la literatura españolas en Italia siguen siendo extremadamente tradicionales y, según mi parecer, a la luz de los aprendizajes realizados a lo largo de la asignatura, muy poco motivadores.



## Conclusiones

Después de lo que hemos ido comentando a lo largo del trabajo, podemos sacar unas cuantas conclusiones sobre la percepción que los adolescentes tienen de ellos mismos y de sus compañeros. Dichas conclusiones resultan ser las respuestas a las preguntas que planteamos al principio de la investigación, y que se hallan en la base de la misma.

### ***¿Qué imagen tienen los adolescentes de ellos mismos?***

El perfil de los adolescentes que sale de los datos obtenidos es bastante negativo, puesto que los chicos y chicas se atribuyen características como la indiferencia, la irresponsabilidad, la rebeldía. En cuanto a los problemas a los que se enfrentan, dejando de un lado los conflictos típicos de la edad, se señala un alto porcentaje de problemas de drogadicción y alcoholismo.

### ***¿En qué medida los adolescentes se identifican con los protagonistas de los textos propuestos?***

En general, los alumnos y alumnas no se sienten muy identificados con los personajes de los textos, ya que viven situaciones y experimentan sentimientos que ellos no consideran muy propios de la adolescencia. La presencia de un amigo íntimo es un aspecto recurrente en los encuestados aunque un porcentaje mayor de lo esperado declara sentirse inferior con respecto a algún amigo/a. Es también bastante significativo el número de chicos y chicas que no saben qué hacer con su vida. La violencia no es percibida como un medio adecuado para dominar dentro del grupo de pares y la soledad no es una sensación que suele acompañar a los jóvenes.

### ***¿Existen diferencias de género apreciables en las respuestas a las preguntas anteriores?***

En cuanto a las diferencias entre chicos y chicas, pese a que hay bastante acuerdo, se pueden destacar algunos aspectos. En general, podemos señalar una visión de los adolescentes más positiva por parte de las chicas, que atribuyen a los adolescentes rasgos de personalidad que llevan connotaciones favorables. Los problemas de relación, tanto con los padres como con los amigos o con las personas del otro sexo resultan afectar más a los chicos que, de hecho, se definen como más ingenuos e inseguros. En la construcción de la identidad de los adolescentes desempeña un papel fundamental la familia, indicada como el factor que más

influye en la adquisición de la confianza en sí mismo. Finalmente, la soledad, a pesar de no ser un estado anímico frecuente, les da bastante más miedo a las chicas que a los chicos, que han declarado en más de una ocasión su deseo de guardar momentos de soledad para poder reflexionar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÑOVER, V. y PÉREZ FRANCO, A. (2004): “Feminismo y literatura en la España del nuevo milenio: encuentro con Lucía Etxebarría” en *Letras peninsulares*, 17, 1, 181-192.  
Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2027112>
- BISQUERRA, R. (2000): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona, Ceac.
- CEREZALES, A. (ed.), (1982): *Carmen Laforet*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- CIPLIAUSKAITÉ, B. (1994): *La novela femenina contemporánea (1970-1985): hacia una tipología de narración en primera persona*, Barcelona, Anthropos.
- CIPLIAUSKAITÉ, B. (2004): *La construcción del yo femenino en la literatura*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- DE LA FUENTE, I. (2002): *Mujeres de la posguerra*, Barcelona, Planeta.
- DELIBES, M. (1985): *La censura de prensa en los años 40 (y otros ensayos)*, Valladolid, Ámbito.
- ETXEBARRIA, L. (1998), *Beatriz y los cuerpos celestes*, Barcelona, Destino.
- FEAL DEIBE, C. (1976): “Nada de Carmen Laforet: la iniciación de una adolescente”, en Beck, M. et al (eds.), *The analysis of Hispanic texts: current trends in methodology*, Nueva York, Bilingual Press, 221-241.
- FERNÁNDEZ, C. (1979): “Entrevista con Carmen Martín Gaité”, en *Anales de la Narrativa Española Contemporánea* 4, 165-172.
- FOLKART, J. (2004): "Body Talk: Space, Communication, and Corporeality in Lucía Etxebarria's *Beatriz y los cuerpos celestes*", en *Hispanic Review* 72, 1, 43-63.
- FOSTER, D. W. (1981): “Nada”, en Rico, F. (dir.), *Historia y Crítica de la Literatura Española*, vol. 8, Barcelona, Crítica.
- GNUTZMANN, R. (1992): *Cómo leer a Mario Vargas Llosa*, Madrid, Júcar.
- HENSELER, C. (2005): “Acerca del fenómeno Lucía Etxebarría”, en *Revista de literatura*, 67, 134, 501-522. Disponible en <http://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/view/105/115>.
- IMBERNÓN, F. (1996): *En busca del Discurso Educativo*, Buenos Aires, Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- LAFORET, C. (1999): *Nada*, Barcelona, Destino.
- MAILLARD, M. L. (1997): *María Zambrano. La literatura como conocimiento y participación*,

- Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- MANGINI, S. (2001): *Las modernas de Madrid: las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*, Barcelona, Península.
- MARTÍN GAITE, C. (1991): *Entre visillos*, Barcelona, Destino.
- MARTÍN GAITE, C. (1992): “La chica rara”, en *Desde la ventana. Enfoque femenino de la literatura española*, Madrid, Espasa Calpe, 101-122.
- MARTÍN, J. L. (1971): “Temática y expresión en *Los jefes* de Mario Vargas Llosa”, en Giacomán, H. y Oviedo, J. M. (eds), *Homenaje a Mario Vargas Llosa. Variaciones interpretativas en torno a su obra*, Nueva York, Las Américas, 377-403.
- MARTÍN, J. L. (1974): *La narrativa de Vargas Llosa. Acercamiento estilístico*, Madrid, Gredos.
- MARTÍNEZ MORENO, C. (1971): “Una hermosa ampliación: *Los cachorros*”, en Giacomán, H. y Oviedo, J. M. (eds), *Homenaje a Mario Vargas Llosa. Variaciones interpretativas en torno a su obra*, Nueva York, Las Américas, 323-330.
- MATILLA RIVAS, A. (1971): “*Los jefes*, o las coordenadas de la escritura vargasllosiana”, en Giacomán, H. y Oviedo, J. M. (eds), *Homenaje a Mario Vargas Llosa. Variaciones interpretativas en torno a su obra*, Nueva York, Las Américas, 275-285.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Facetas de la investigación en Didáctica de la Lengua”, en Sanjuán Álvarez, M (coord.), *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- NAVAS OCAÑA, I. (2009): *La literatura española y la crítica feminista*, Madrid, Fundamentos.
- ORTEGA, J. (1971): “Sobre *Los cachorros*”, en Giacomán, H. y Oviedo, J. M. (eds), *Homenaje a Mario Vargas Llosa. Variaciones interpretativas en torno a su obra*, Nueva York, Las Américas, 263-273.
- OVIDO, J. M. (1971): “*Los cachorros*: fragmentos de una exploración total”, en Giacomán, H. y Oviedo, J. M. (eds), *Homenaje a Mario Vargas Llosa. Variaciones interpretativas en torno a su obra*, Nueva York, Las Américas, 341-355.
- OVIDO, J.M. (1982): *Mario Vargas Llosa: la invención de una realidad*, Barcelona, Seix Barral.
- PETIT, M. (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México D.F. : Fondo de Cultura Económica.
- RAMBLADO MINERO, M. (2003): “Conflictos Generacionales: la relación madre-hija en *Un calor tan cercano* de Maruja Torres y *Beatriz y los cuerpos celestes* de Lucía Etxebarria” en *Espejulo: Revista de estudios literarios*, 23. Disponible en

- <http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/conflict.html>
- RIERA, C. (1982): “Literatura femenina: ¿un lenguaje prestado?”, en *Quimera*, 18, 9-12, Barcelona, Montesinos.
- RODRÍGUEZ ALCALDE, L. (1967): *La juventud en la literatura contemporánea*, Madrid, Fermín Uriarte.
- ROLÓN-COLLAZO, L. (2002): *Figuraciones: mujeres en Carmen Martín Gaité, revistas feministas y ¡Hola!*, Madrid, Iberoamericana.
- SHAW, D. (1999): *Nueva narrativa hispanoamericana. Boom. Posboom. Posmodernismo*, Madrid, Cátedra.
- URIESTE, C. (2000): “Las novelas de Lucía Etxebarria como proyección de sexualidades disidentes en la España democrática, en *Revista de estudios hispánicos*, 34, 1, 123-137. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541948>.
- VARGAS LLOSA, M. (2008): *Los jefes. Los cachorros*, Madrid, Punto de lectura.
- VILLEGAS, J. (1978): “*Nada* de Carmen Laforet, o la infantilización de la aventura legendaria”, en *La estructura mítica del héroe en la novela del siglo XX*, Barcelona, Planeta, 177-201.
- VV.AA (2006): *Mujer y literatura en el siglo XX*, Málaga, Centro Cultural de la Generación del 27.
- ZAMBRANO, M. (1989): *Delirio y destino*, Madrid, Mondadori.



## Anexos

### Anexo I – Primera encuesta

Esta encuesta forma parte del proyecto de investigación “Sociopoética de la identidad: análisis del discurso autoficcional en el lenguaje de los adolescentes”, de la Universidad de Zaragoza, que pretende estudiar el lenguaje autoficcional juvenil a través de textos escritos por los adolescentes y de su identificación con obras escritas por autores y autoras contemporáneos.

La encuesta es totalmente **anónima** y, por ello, te rogamos que contestes con sinceridad.

#### Datos personales del alumno

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo
  - ☐ F
  - ☐ M
3. Nacionalidad: \_\_\_\_\_
4. Procedencia:
  - ☐ Urbana
  - ☐ Rural
5. Estudios del padre:
  - ☐ Estudios primarios
  - ☐ Enseñanzas medias
  - ☐ Estudios universitarios
6. Estudios de la madre:
  - ☐ Estudios primarios
  - ☐ Enseñanzas medias
  - ☐ Estudios universitarios

1. ¿Cuáles son, en tu opinión, los tres rasgos que diferencian la adolescencia de las demás etapas de la vida?

✓ \_\_\_\_\_  
 ✓ \_\_\_\_\_  
 ✓ \_\_\_\_\_

2. ¿Cómo definirías a los adolescentes de hoy en día? Busca tres adjetivos.

✓ \_\_\_\_\_  
 ✓ \_\_\_\_\_  
 ✓ \_\_\_\_\_

3. ¿Cuáles son las tres características que, según tu parecer, diferencian a los chicos de las chicas (adolescentes)?

✓ \_\_\_\_\_  
✓ \_\_\_\_\_  
✓ \_\_\_\_\_

4. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes a los que se enfrentan los adolescentes de hoy en día? Ordénalos del más al menos frecuente.

- ☐ Drogadicción o/y alcoholismo  
☐ Violencia  
☐ Soledad  
☐ Relación con el otro sexo  
☐ Relación con los padres  
☐ Relación con los amigos  
☐ Problemas escolares  
☐ Otros:

\_\_\_\_\_

**SI ERES CHICA, CONTESTA A LAS PREGUNTAS 5-8**

5. ¿Tienes amigos de sexo masculino?

- ☐ Sí  
☐ No

6. Si tienes alguno, ¿de qué soléis hablar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Qué características ha de tener un chico para que te llame la atención? Ordénalas de la más a la menos importante.

- ☐ Ser guapo  
☐ Ser inteligente  
☐ Ser simpático  
☐ Gozar de respeto entre sus amigos  
☐ Mostrarse responsable  
☐ Otras cosas que consideras importantes:

\_\_\_\_\_

8. ¿Qué es, en tu opinión, lo que los chicos consideran más importante en una chica? Ordena los siguientes puntos del más al menos importante.

- ☐ Que sea guapa  
☐ Que sea inteligente  
☐ Que sea simpática  
☐ Que goce de admiración entre sus amigas  
☐ Que se muestre responsable  
☐ Otras cosas: \_\_\_\_\_

**SI ERES CHICO, CONTESTA A LAS PREGUNTAS 9-12**

9. ¿Tienes amigas de sexo femenino?

- ☐ Sí  
☐ No



10. Si tienes alguna, ¿de qué soléis hablar?

---

---

11. ¿Qué características ha de tener una chica para que te llame la atención? Ordénalas de más a menos importantes.

- ☐ Ser guapa
- ☐ Ser inteligente
- ☐ Ser simpática
- ☐ Gozar de admiración entre sus amigos
- ☐ Mostrarse responsable
- ☐ Otras cosas que consideras importantes:

---

12. ¿Qué es, en tu opinión, lo que los chicos consideran más importante en una chica? Ordena los siguientes puntos del más al menos importante.

- ☐ Que sea guapo
- ☐ Que sea inteligente
- ☐ Que sea simpático
- ☐ Que goce de respeto entre sus amigas
- ☐ Que se muestre responsable
- ☐ Otras cosas: \_\_\_\_\_

13. ¿De quién te importa más la opinión?

- ☐ Familia
- ☐ Profesores
- ☐ Amigos
- ☐ Tu pareja
- ☐ No te importa la opinión de nadie

14. Si tienes algún problema, ¿con quién lo sueles hablar primero?

- ☐ Tu madre
- ☐ Tu padre
- ☐ Tus hermanos o hermanas (o familiares próximos de edad)
- ☐ Profesores
- ☐ Amigos
- ☐ Conocidos
- ☐ Conocidos mayores que tú
- ☐ Tu pareja
- ☐ Prefieres no hablarlo con nadie
- ☐ Otros:

---

15. Lo que consideras imprescindible para que una persona sea tu amiga es:

- ☐ Que siempre sea sincera
- ☐ Que sienta admiración por ti y te considere casi como un modelo a seguir
- ☐ Que siempre te defienda y te diga lo que tú quieras escuchar
- ☐ Que comparta contigo gustos (música, manera de vestir, etc.) e intereses
- ☐ Que sepa escucharte cuando lo necesitas

**16.** ¿En qué medida influyen tus amigos/as en los siguientes aspectos de tu vida?

Puntúalos de 1 a 4 (1=nada, 2=poco, 3=bastante, 4=mucho)

- ☐ Elección de los estudios
- ☐ Manera de vestir
- ☐ Manera de comportarte
- ☐ Relación con tus padres
- ☐ Elección/relación con tu pareja
- ☐ Actividades durante el tiempo libre

**17.** ¿Conoces a algún autor o autora contemporáneos o has leído alguna obra contemporánea en la que los protagonistas son adolescentes?

- ☐ Sí
- ☐ No

En caso de que conozcas alguna, indica el título y el autor.

---

---

**18.** En el panorama literario contemporáneo, muchos autores y autoras abordan de maneras diferentes el tema de la juventud.

¿Cuál crees que es el género literario más utilizado por esos autores?

- ☐ Diario
- ☐ Novela
- ☐ Poesía
- ☐ Carta

¿Crees que las historias contadas reflejan de alguna manera la experiencia personal del propio autor o autora?

- ☐ Sí
- ☐ No

**19.** ¿Cómo consideras el género autobiográfico?

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino
- ☐ Femenino y masculino

**20.** ¿Has escrito alguna vez un texto autobiográfico?

- ☐ Sí
- ☐ No

**21.** Si has contestado sí a la pregunta anterior:

¿Tienes la costumbre de escribir ese tipo de texto?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Por qué te pones (o te pusiste) a escribir?

---

---

---

**22.** ¿Qué imagen crees que tienen los adultos de los jóvenes de hoy en día?

---

---

---

**23.** ¿Crees que esa imagen corresponde a la realidad? Justifica tu respuesta.

---

---

---

**24.** Eres un famoso escritor y acabas de publicar un libro cuyos protagonistas son jóvenes de 18 años.

¿Cómo son los protagonistas?

- ☐ La mayoría son chicos
- ☐ La mayoría son chicas
- ☐ Chicos y chicas desempeñan papeles igualmente centrales

El tema central de tu obra es:

- ☐ Relaciones de amistad
- ☐ Relaciones de amor
- ☐ Relación con los padres
- ☐ Droga y alcohol
- ☐ Sexualidad
- ☐ Estudios y trabajo
- ☐ Otros:

---

**25.** ¿Qué sería lo que los adolescentes tendrían que aprender de los mayores?

---

---

---

**26.** En cambio ¿qué pueden enseñar los adolescentes a los mayores?

---

---

---

## Anexo II – Segunda encuesta

27. ¿Crees que en los textos que has leído queda reflejada de alguna manera la experiencia del autor/autora?

- ☐ Sí  
☐ No

28. ¿En qué medida piensas que los textos ofrecen una descripción acertada de los jóvenes de hoy en día? Puntúa de 1 a 4 (1=nada, 2=poco, 3=bastante, 4=mucho)

Texto 1: \_\_\_\_\_

Texto 2: \_\_\_\_\_

Texto 3: \_\_\_\_\_

Texto 4: \_\_\_\_\_

Texto 5: \_\_\_\_\_

29. Independientemente de que sea chico o chica, ¿con qué personaje de los textos que has leído te identificas más? Justifica tu respuesta.

---

---

---

30. El apodo de Cuéllar:

- ☐ Es gracioso.  
☐ Es excesivo e hiriente en cualquier caso.  
☐ Aunque sí pueda parecer ofensivo, no lo es porque están entre amigos: se lo han puesto ellos sin maldad, con lo cual Cuéllar no debería enfadarse.  
☐ Podría ser gracioso si no tuviera nada que ver con el problema de Cuéllar: sus amigos no deberían habérselo puesto.

31. *Comprendí en seguida que con los muchachos era imposible el tono misterioso y reticente de las confidencias. ¿Qué opinas?*

- ☐ No estás de acuerdo; sí que puede haber confianza entre chicos y chicas.  
☐ Estás de acuerdo; a pesar de toda la confianza que pueda haber, la relación de amistad entre dos chicos es diferente y nunca llega a ser tan íntima como la que se establece entre dos chicas.  
☐ Es muy difícil que se establezca una relación de confianza entre un chico y una chica, pero sí entre dos muchachos.

32. ¿Estás de acuerdo con Bea en que las personas más atractivas desde un punto de vista físico tienen más facilidad en entablar relaciones de amistad?

- ☐ Sí  
☐ No

33. Los amigos de Justo aparentan seguridad aunque, en el fondo están preocupados.

¿Qué opinas con respecto a esta actitud?

- ☐ Harías lo mismo, siempre hay que apoyar a un amigo en lo que hacer, aunque tú no estés de acuerdo. Es una manera de demostrarle respeto y confianza.  
☐ No estás de acuerdo, un amigo siempre tiene que decirte lo que piensa y ser sincero, incluso cuando vuestras opiniones puedan chocar.

34. Al hablar con Flora, Miguel siente una sensación de enorme inseguridad. ¿En qué situación (o situaciones), si la hay, sueles experimentar un sentimiento parecido?

---



---



---

35. La verdadera razón del enfrentamiento entre Miguel y Rubén es Flora. Sin embargo Miguel desplaza la atención hacia otro terreno y le lanza a Rubén un desafío que no tiene relación directa con la verdadera razón. ¿Consideras leal este tipo de actitud?

- ☐ Sí  
☐ No

36. ¿En qué medida te identificas con los adolescentes de los textos? (1=nada, 2=poco, 3=bastante, 4=mucho)

- ☐ Con Bea, que no sabe lo que quiere hacer con su vida.  
☐ Con Miguel, que a la hora de enfrenarse al amor se siente perdido.  
☐ Con Justo, que, a pesar de tener miedo, actúa para demostrarse valiente frente a los demás.  
☐ Con Andrea, que a veces se siente inferior a su amiga.  
☐ Con Bea, para la que la relación con sus padres se ha hecho insoportable.  
☐ Con los protagonistas de *El desafío*, según los cuales la violencia es el medio para ganarse el respeto de los demás.  
☐ Con Miguel, que con sus iguales sí sabe comportarse.  
☐ Con Bea, que, a pesar de la gente que la rodea, se siente sola.  
☐ Con Andrea, que tiene una amiga a la que le contaría de todo porque sabe que siempre está dispuesta a escucharla.

37. Finalmente, evalúa la actividad realizada, puntuando los siguientes aspectos de 1 a 4 (1=nada, 2=poco, 3=bastante, 4=mucho).

- ☐ Te ha parecido interesante.  
☐ Te ha ayudado a reflexionar sobre aspectos de tu propia experiencia en los que no sueles fijarte mucho.  
☐ Has aprendido algo nuevo sobre la literatura española contemporánea.  
☐ Ha despertado tu curiosidad hacia uno o más textos y/o autores.  
☐ Ha sido complicada de realizar.  
☐ Críticas, sugerencias o cualquier otro tipo de comentario.

---



---



---

### **Anexo III – Pequeña antología de textos (fragmentos de los textos analizados en clase)**

#### *TEXTO 1*

Estábamos bebiendo cerveza, como todos los sábados, cuando en la puerta del Río Bar apareció Leonidas; de inmediato notamos en su cara que ocurría algo.

–¿Qué pasa? –preguntó León.

Leonidas arrastró una silla y se sentó junto a nosotros.

–Me muero de sed.

Le serví un vaso hasta el borde y la espuma rebalsó sobre la mesa. Leonidas sopló lentamente y se quedó mirando, pensativo, cómo estallaban las burbujas. Luego bebió de un trago hasta la última gota.

–Justo va a pelear esta noche –dijo, con una voz rara.

Quedamos callados un momento. León bebió, Briceño encendió un cigarrillo.

–Me encargó que les avisara –agregó Leonidas–. Quiere que vayan.

[...]

Acabé la cerveza y salí a caminar por el Malecón, pero regresé pronto. Desde la puerta del Río Bar vi a Justo, solo, sentado en la terraza. Tenía unas zapatillas de jebe y una chompa descolorida que le subía por el cuello hasta las orejas. Visto de perfil, contra la oscuridad de afuera, parecía un niño, una mujer: de ese lado, sus facciones eran delicadas, dulces.

[...]

A la altura del puente nos encontramos con Briceño y León. Saludaron a Justo, le estrecharon la mano.

–Hermanito –dijo León –. Usted lo va a hacer trizas.

–De eso ni hablar –dijo Briceño–. El Cojo no tiene nada que hacer contigo.

Los dos tenían la misma ropa que antes, y parecían haberse puesto de acuerdo para mostrar delante de Justo seguridad e, incluso, cierta alegría.

Mario Vargas Llosa  
*El desafío*, en «Los jefes»  
Punto de Lectura, Madrid, 2008, pp. 35, 38-40

#### *TEXTO 2*

A veces pienso, Mónica, donde quiera que estés, que a mí me ha pasado lo mismo. Que fui enviada al mundo con una misión: comunicarme con otros seres, intercambiar datos,

transmitir. Y sin embargo, me he quedado sola, rodeada de otros seres que navegan desorientados a mi alrededor en esta atmósfera enrarecida por la indiferencia, la insensibilidad o la mera ineptitud, donde una nunca espera que la escuchen, y menos aún que la comprendan. A nuestro alrededor giran universos enteros, estrellas, soles, lunas, galaxias [...] Pero sobre todo, un silencio insondable que todo lo absorbe. Un vacío enorme y negro, una inquietud indescifrable.

Y aunque sé que no debería ser así, el caso es que me siento a millones de años luz de cualquier señal de vida, si la hay, que se desarrolle a mi alrededor.

Lucía Etxebarria  
*Beatriz y los cuerpos celestes*  
 Ediciones Destino, Barcelona, 1998, p.15.

### TEXTO 3

Contuvo un instante la respiración, clavó las uñas en la palma de sus manos y dijo, muy rápido: «Estoy enamorado de ti». Vio que ella enrojecía bruscamente, como si alguien hubiera golpeado sus mejillas, que eran de una plidez resplandeciente y muy suaves. Aterrado, sintió que la confusión ascendía por él y petrificaba su lengua. Deseó salir corriendo, acabar: en la taciturna mañana de invierno había surgido ese desaliento íntimo que lo abatía siempre en los momentos decisivos.

[...] Era posible competir con un simple adversario, no con Rubén.

[...] «No la veré», decidió. «No me hará esto, no permitiré que me haga esta perrada.»

[...] Desde la puerta del bar vecino al Cine Montecarlo, los vio en la mesa de costumbre, dueños del ángulo que formaban las paredes del fondo y de la izquierda. Francisco, el Melanés, Tobías, el Escolar lo descubrían y, después de un instante de sorpresa, se volvían hacia Rubén, los rostros maliciosos, excitados. Recuperó el aplomo de inmediato: frente a los hombres sí sabía comportarse.

[...] –Me voy –dijo Rubén.

–Lo que pasa es que estás borracho –dijo Miguel –. Te vas porque tienes miedo de quedar en ridículo delante de nosotros, eso es lo que pasa.

Mario Vargas Llosa  
*Día domingo*, en «Los jefes»  
 Punto de Lectura, Madrid, 2008, pp.68, 71, 72, 76

#### TEXTO 4

Tengo veintidós años. Abandoné Madrid a los dieciocho por iniciativa de mi padre. Puesto que yo no tenía muy claro lo que quería hacer con mi vida, y teniendo en cuenta que las tensiones entre mi madre y yo comenzaban a hacerse insoportables, ¿no me vendría bien marcharme a estudiar inglés un año? Por una vez, una sola, me mostré de acuerdo con sus opiniones, porque yo también quería marcharme, quería dejar mi casa y perder por fin de vista a mi padre y a mi madre. Lo había estado deseando durante años y no iba a rechazar aquella oportunidad ahora que me la servían en bandeja.

Lucía Etxebarria  
*Beatriz y los cuerpos celestes*  
Ediciones Destino, Barcelona, 1998 p.20.

#### TEXTO 5

Comprendí en seguida que con los muchachos era imposible el tono misterioso y reticente de las confidencias, al que las chicas suelen ser aficionadas, el encanto de desmenuzar el alma, el roce de la sensibilidad almacenada durante años...

[...] Me gustaba pasear con ella por los claustros de piedra de la Universidad y escuchar su charla pensando en que algún día yo habría de contarle aquella vida oscura de mi casa, que en el momento en que pasaba a ser tema de discusión, empezaba a aparecer ante mis ojos cargada de romanticismo. Me parecía que a Ena le interesaría mucho y que entendería aún mejor que yo mis problemas.

[...] Mi amistad con Ena había seguido el curso normal de unas relaciones entre dos compañeras de clase que simpatizan extraordinariamente. Volví a recordar el encanto de mis amistades de colegio, ya olvidadas gracias a ella. No se me ocultaban tampoco las ventajas que su preferencia por mí me reportaba. Los mismos compañeros me estimaban más. Seguramente les parecía más fácil acercarse así a mi amiga guapa.

Carmen Laforet  
*Nada*  
Aguilar, Madrid, 1987, pp. 63-65, 73.